

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de psicología evolutiva y de la educación

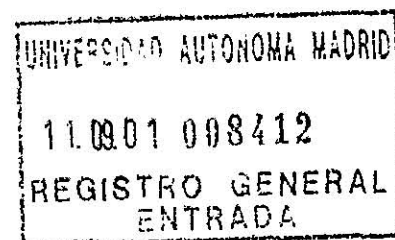


**EL MALTRATO ENTRE IGUALES POR ABUSO DE
PODER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (BULLYING):
LAS APORTACIONES DE LA ENTREVISTA
SEMIESTRUCTURADA**

HÉCTOR GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

Reg 4 26055.

TESIS DOCTORAL



Dirigida por la Dra. Cristina del Barrio Martínez

Madrid, septiembre de 2001

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO 1. Contexto teórico. El conocimiento social y las relaciones con los iguales.....	 8
 CAPÍTULO 2. El maltrato entre iguales: definición, estudios y métodos.....	 20
2.1 Concepto y definición.....	20
2.2 Características, causas explicativas y consecuencias.....	29
2.2.1 Las características del maltrato entre iguales.....	30
2.2.2 Causas explicativas del maltrato entre iguales por abuso de poder.....	42
2.2.3 Consecuencias del maltrato entre iguales por abuso de poder.....	51
a.- Víctimas.....	51
b.- Agresores.....	53
c.- Testigos.....	53
2.3 Estudios de incidencia sobre el maltrato entre iguales por abuso de poder.....	55
2.3.1 Estudios de incidencia en Europa.....	56
2.3.2 Estudios de incidencia en el resto del mundo.....	80
2.3.3 Los estudios sobre el maltrato entre iguales en España.....	84
2.4 Métodos para el estudio del maltrato entre iguales.....	91
a.- Cuestionarios.....	92
1.- Cuestionario de incidencia y nominación de pares.....	92
2.- Cuestionarios retrospectivos.....	101
b.- Observación.....	102
c.- Los métodos de estudios de la "Teoría de la mente"...	104

d.- Los métodos semicualitativos.....	105
1.- Narraciones por medio de dibujos (Script-Cartoon narratives (SCAN).....	105
2.- Entrevista.....	106
2.a Método clínico.....	107
CAPÍTULO 3. Metodología.....	130
3.1 Objetivos.....	130
3.2 Estudio por medio de la entrevista.....	133
3.2.1 Muestra.....	133
3.2.2 Instrumento.....	133
3.2.3 Procedimiento.....	136
3.3 Estudio sobre un nuevo análisis de los datos que proporciona el cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (2000).....	140
3.3.1 Muestra.....	140
3.3.2 Procedimiento.....	140
3.3.3 Instrumento.....	141
CAPÍTULO 4. Resultados del estudio por medio de una entrevista semiestructurada.....	144
4.1 La dinámica de la relación.....	145
4.1.a El origen del maltrato entre iguales.....	145
4.1.b Consolidación de las situaciones de maltrato.....	149
4.1.c. El final del maltrato.....	155
4.2 Características del maltrato entre iguales por abuso de poder.....	161
4.2.1 Escenario de la relación.....	161
4.2.2 Los tipos de comportamientos que se llevan a cabo en las situaciones de maltrato entre iguales.....	164
4.2.3 El perfil del autor o de los autores del maltrato.....	166
a.- El género del agresor o de los agresores.....	166
b.- La edad del agresor o de los agresores.....	167

c.- Número de agresores.....	168
4.2.4 La frecuencia con la que ocurren las situaciones de maltrato.....	169
4.2.5 Los sentimientos atribuidos a los implicados.....	171
a.- Los sentimientos atribuidos a la víctima	172
b.- Los sentimientos atribuidos al agresor.....	174
c.- Los sentimientos atribuidos a los testigos.....	176
4.3 La explicación causal de las situaciones de maltrato.....	178
4.3.1 Las causas de las situaciones de maltrato.....	178
4.3.2 Las consecuencias de las situaciones de maltrato...	186
a.- Consecuencias a corto plazo de las situaciones de maltrato.....	189
b.- Consecuencias a largo plazo de las situaciones de maltrato.....	191
4.4 Las estrategias para la solución de las situaciones de maltrato.....	194

CAPÍTULO 5. Estudio sobre los datos que proporciona el cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (2000).....209

5.1 Análisis de las respuestas de las preguntas del cuestionario.....	211
5.1.1 Las actuaciones de las bandas en el centro educativo.....	211
5.1.2 El contagio social.....	214
5.1.3 El perfil de los autores del maltrato y ubicación del mismo.....	216
a.- Curso del agresor.....	216
b.- Género del agresor.....	228
c.- Escenario de las situaciones de maltrato.....	233
5.2 Comparación entre los datos de la entrevista semiestructurada y el cuestionario.....	245
5.2.1 Escenario del maltrato.....	245
5.2.2 Tipos de agresión.....	247

5.2.3 Perfil del agresor o de los agresores.....	248
a.- Género del agresor.....	248
b.- Edad.....	249
c.- Número de implicados.....	250
5.2.4 Reacciones ante las situaciones de maltrato.....	250
6. CONCLUSIONES.....	257
REFERENCIAS.....	273
ANEXO 1.....	281
ANEXO 2.....	285

INTRODUCCIÓN

Introducción

¿Quién no recuerda a aquel compañero de colegio siempre zaherido por los demás e incapaz de sobreponerse? ¿Quién no fue actor, víctima o testigo de la cruel y sistemática exclusión de diversiones, juegos o tareas en las que los demás compañeros participaban? ¿Quién no recuerda a aquel "matón" del mismo curso o de otro superior al que más valía evitar, y en todo caso complacer, para no ser víctima de sus iras?" Defensor del Pueblo (2000).

El interés que subyace a esta investigación es la profundización en el estudio del maltrato entre iguales por abuso de poder. Es decir, en el abuso de poder que ejercen algunos chicos contra sus compañeros más débiles. Esta situación de maltrato ha sido estudiada desde el inicio de la década de los 70 donde Paul Heinemann dio la voz de alarma sobre este tipo de situaciones que se desarrollaban en los ámbitos educativos. Desde esta investigación se pretende indagar en la representación que de estas situaciones tienen los implicados, es decir, los alumnos que ven, sufren o llevan a cabo estos comportamientos abusivos. Esta indagación se llevará a cabo por medio de la entrevista como herramienta metodológica

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es la utilización de la entrevista clínica como método de indagación de este problema. Creemos que a lo largo de la historia de la psicología y sobre todo en las últimas décadas de siglo XX, la entrevista semiestructurada o clínica ha sido un método muy útil para la indagación de las representaciones y las concepciones que los sujetos tienen de la realidad tanto física como social. Desde que en 1926 Piaget comenzase a utilizar de forma sistemática el método clínico, las investigaciones, sobre todo en psicología evolutiva, que se han llevado a cabo con este método han sido muchas y muy variadas. En el campo del conocimiento social se ha investigado sobre el funcionamiento de la economía, el orden político, el concepto de nación, la amistad, etc. (Delval, 1994). El éxito de este método radica en la capacidad de profundización en el pensamiento de los sujetos y en las representaciones que hacen de la realidad. Por esta razón hemos creído necesario iniciar un estudio sobre las aportaciones que la entrevista clínica puede hacer al estudio del

maltrato entre iguales. Este interés se debe a la poca utilización que este método ha tenido en la investigación de este fenómeno, utilización eclipsada por el método que por antonomasia ha sido utilizado en el estudio del bullying, el cuestionario. La razón de esta primacía del cuestionario sobre otros métodos quizá venga dada por el corto periodo de tiempo que este campo de investigación lleva activo, poco más de tres décadas y por el dramatismo que provoca en algunos casos este tema, lo que ha propiciado una necesidad acuciante que ha llevado a que en un principio la investigación se centrara en los estudios de incidencia, estudios para los cuales el cuestionario es el mejor método, como primera medida para tener una imagen clara de la situación para poder intervenir cuando sea necesario. Llegado el momento en el que los estudios de incidencia están muy desarrollados en casi todos los países y ya que en el nuestro contamos con un estudio a escala nacional de este tipo (Defensor del Pueblo, 2000) nos parece oportuno *ver las cualidades que otros métodos, en este caso la entrevista semiestructurada, tienen para el estudio del maltrato entre iguales.*

Los intereses que han llevado a la realización de este trabajo, son en un primer lugar el campo del desarrollo social, hemos llevado a cabo investigaciones sobre el desarrollo de la identidad nacional en niños, sobre el conocimiento que los niños tienen sobre sus propios derechos y esto nos ha llevado al estudio de cómo se desarrolla el conocimiento que los niños tienen de una situación tan directamente vivida por ellos como es el maltrato entre iguales.

Todas las investigaciones que hemos realizado se han basado en la utilización de la entrevista clínica como instrumento metodológico, el conocimiento y la experiencia que hemos adquirido en el uso de este método generó el interés necesario para su aplicación en este campo de investigación sobre el maltrato entre iguales que tanto nos interesaba

Creemos, como acabamos de comentar, que es necesario para este campo de estudio profundizar más en el estudio de los mecanismos que subyacen a los comportamientos que hemos venido llamando maltrato entre iguales. Sin olvidar que por medio de otros métodos tenemos ya cierta información que nos descubren esos mecanismos, creemos que el uso de la entrevista nos permitirá una mayor profundización

en estos a partir de las representaciones mentales que los directamente implicados, es decir los alumnos, tienen sobre este problema.

La explosión de estudios recientes ha llevado a la utilización de nuevos métodos, entre ellos los de tipo cualitativo, que nos permiten tener más conocimiento sobre procesos de los que sabemos poco, como puede ser la visión de los propios implicados acerca de la dinámica del maltrato y como cambia a lo largo del tiempo (Smith, 1997). De ahí que en este trabajo se haya puesto el punto de mira en la profundización de cómo los implicados en las relaciones entre iguales en el ámbito educativo, los alumnos, se representan y ven las causas, las consecuencias, la dinámica de los episodios de Bullying, los sentimientos o las estrategias de solución que tiene el maltrato entre iguales.

Por esta razón hemos creído necesario en este trabajo integrar los resultados que se vierten por medio del cuestionario del informe del Defensor del Pueblo (2000) y los que obtenemos por medio de una metodología más cualitativa, para ver lo que se aportan entre sí los dos métodos y, lo que es más importante, que aporta este camino conjunto al estudio del bullying.

Por último el interés práctico de esta investigación estriba en el uso que hagamos de la información que obtengamos, que nos permitirá posteriormente enfocar todas las estrategias de intervención que podamos poner en práctica.

Es necesario un conocimiento profundo del problema, de las causas, las consecuencias y las estrategias paliativas que se desarrollan, para enfocar con éxito la intervención en él.

Creemos no solo necesaria la intervención sino también la prevención, de ahí que creamos que hay muchos aspectos poco o nada estudiados en este campo y que la incorporación de nuevas metodologías para estudiarlos es necesario.

Vemos por lo tanto como necesario indagar y profundizar en aspectos que el cuestionario deja entrever y que nos resultan fundamentales para una posterior intervención y para la consiguiente prevención.

Esta tesis se divide en 6 capítulos:

- Capítulo 1. *Contexto teórico*. En este capítulo se contextualiza teóricamente de forma sucinta esta investigación dentro del campo de estudio del desarrollo social, y se introduce al lector en el campo más concreto de las relaciones entre iguales y el maltrato por abuso de poder en ámbitos educativos.
- Capítulo 2. *Definición estudios y métodos*. En este capítulo se desarrolla de forma extensa las características y estudios que se han llevado a cabo en este campo del maltrato entre iguales.
- Capítulo 3. *Método*. En este capítulo describimos el método utilizado en los dos estudios que conforman la parte empírica de esta investigación.
- Capítulo 4. *Estudio por medio de una entrevista semiestructurada*. En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos por medio de la entrevista como herramienta metodológica.
- Capítulo 5. *Un nuevo análisis de los datos que proporciona el cuestionario del Informe del Defensor (2000)*. En este capítulo se presentan los nuevos análisis realizados a los datos que proporciona el Informe del Defensor del Pueblo (2000). Además se comparan estos datos con los obtenidos por medio de la entrevista.
- Capítulo 6. *Conclusiones*. En este capítulo se revisan los resultados obtenidos por medio de la entrevista y se contrastan las hipótesis con las que partía esta investigación.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO TEÓRICO

1. Contexto teórico. El conocimiento social y las relaciones con los iguales.

El hombre nace dentro de una cultura ya formada y por tanto desde ese momento se convierte en un ser social. Es necesario que ese ser humano desde que nace vaya adquiriendo un conocimiento de la sociedad que le rodea, es decir, comparta, conozca y participe de los aspectos de la organización social y del pensamiento social.

El interés de la psicología por el campo de estudio que implica el conocimiento social lo encontramos en la intersección de dos disciplinas, la psicología cognitiva y la psicología social (Enesco, Delval y Linaza, 1989). Los psicólogos sociales se empiezan a interesar por los procesos de adquisición y elaboración de los conocimientos y la psicología cognitiva se empieza a interesar por la interacción del individuo con el medio social que le rodea. Estos intereses junto a los que tenía la psicología evolutiva por el desarrollo del conocimiento social generan lo que se conoció por *social cognition* o psicología del conocimiento social. La cognición social o *social cognition* tenía como objeto estudiar el pensamiento sobre objetos sociales relacionándolo con los cambios en las capacidades cognitivas en general (Delval, 1994)

A partir de la década de los 70 es donde se inicia el interés de la psicología evolutiva por el conocimiento de lo social. Sin olvidar que Piaget ya en los años 20 y 30 había iniciado el estudio del conocimiento y razonamiento social. Desde el inicio de este interés por lo social (Piaget 1924, 1932) diversas teorías han tratado de explicar cómo adquiere el niño el conocimiento y la conducta social. Vemos un resumen de estas teorías (Delval, 1994):

- *Trabajos de orientación sociológica.* El conocimiento social es producto de la influencia de la sociedad, el sujeto se socializa interiorizando las actitudes, valores y conductas apropiadas de la sociedad. Teórico como el sociólogo Durkheim o los psicólogos la escuela del *aprendizaje social* (Miller y Dollard o Bandura) son representantes de esta corriente.

- *Las representaciones sociales.* Moscovici es el representante máximo de esta tendencia teórica que habla de la existencia de unas *representaciones sociales* que son conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un grupo social. Los sujetos reciben estas representaciones que son distintas dependiendo del grupo social en el que nazcan.
- *Teoría de Vigotski.* Para este autor el desarrollo individual y los procesos sociales están ligados y se desarrollan conjuntamente. Todas las funciones psicológicas aparecen dos veces una en el nivel social, entre personas y otra en el nivel individual, en el interior del propio niño, por lo tanto las funciones se originan como relaciones entre seres humanos.
- *Constructivismo de Piaget.* Para este autor el niño tiene que construir sus representaciones de la realidad y sus instrumentos de razonamiento. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción. El desarrollo se produce a través de los conflictos entre las previsiones del niño y la realidad, el sujeto tiene que readaptar sus concepciones para adaptarse a la realidad.
- *Conflicto socio-cognitivo.* Representantes de esta tendencia como Doise y Mugny utilizan conjuntamente las ideas de Piaget y las de Vigotski donde interpretan que los conflictos que hacen progresar a los individuos no son sólo individuales sino sociales y que la confrontación con los puntos de vista de los otros modifica las conductas y las representaciones de los individuos.

Las teorías sobre el conocimiento social nos presentan un panorama de interacciones entre el individuo y la sociedad que le rodea, el conocimiento social tiene como objeto lo humano y los asuntos humanos, es decir, el conocimiento de las personas y sus hechos (Flavell, 1985). Más concretamente y siguiendo a Shantz (1982) el conocimiento social se desarrolla en los siguientes ámbitos:

- El yo y las otras personas con estados psicológicos como las emociones, pensamientos, actitudes, etc.

- Las relaciones sociales diádicas entre los sujetos como la autoridad, la amistad, el conflicto, etc.
- Las relaciones sociales que tienen que ver con grupos y que están determinadas por reglas.
- Los sistemas sociales más amplios como la familia, escuela, instituciones sociales, etc.

Uno de los campos que en los últimos años ha tenido más desarrollo dentro de la psicología de desarrollo, ha sido el estudio de la influencia de los otros, más concretamente de los iguales, en el desarrollo y aprendizaje social del individuo.

Un aspecto muy importante en el desarrollo social son las relaciones que se establecen con los otros, los primeros años de vida se centran en la relación con los padres, pero enseguida se inician nuevas relaciones con hermanos, amigos y otros adultos. El interés por la importancia de los iguales va aumentando según aumenta la edad de los individuos, puesto que esta influencia de los iguales termina primando sobre la de los progenitores.

Los iguales son una de las influencias más importantes que tiene el ser humano para el desarrollo. Si como seres sociales que somos, el resto de las personas que a lo largo de toda la vida forman nuestro entorno son elementos que influyen en nuestro desarrollo, cuando acotamos ese conjunto de personas a los iguales nos encontramos con modelos de referencia privilegiados y de máxima influencia (Hartup, 1983; Delval, 1994; Youniss y Smollar, 1985). Es entre sus iguales donde las personas se encuentran a gusto, se desarrollan de forma positiva y encuentran el mejor entorno donde mostrar sus capacidades.

Teóricos como Sullivan (1953, cita en Almeida, 2000) ven la importancia de los iguales en el desarrollo social de los individuos, puesto que sirven como figuras de identificación con el grupo donde se modelan comportamientos y se desarrollan valores y actitudes. Para Hartup (1983) los iguales tienen un papel único en la socialización puesto que presentan oportunidades y proporcionan situaciones de desarrollo y aprendizaje que

no pueden ser sustituidos por ningún otro agente de socialización sean padres, hermanos o demás adultos. La importancia de los iguales también viene dada porque desde que nace el individuo lleva a cabo interacciones asimétricas, tanto con sus padres como sus hermanos no comparte estatus iguales. El individuo siempre se encuentra por debajo de sus mayores que le mandan o vigilan, sin embargo los iguales son menos críticos y proporcionan un contexto donde desarrollar sin miedo nuevas ideas y conductas (Shafer, 2000).

Pero ¿a quién consideramos como un igual?, De forma general, no exclusiva, los grupos de iguales suelen estar formados por personas que coinciden en edad, entorno físico vital, inquietudes, gustos o prácticas comunes. Según Lewis y Rosenblum (1975, cit en Shaffer 2000) los iguales son individuos que están operando en niveles similares de complejidad conductual, por lo tanto no es necesario para considerar a un individuo como un igual que tenga la misma edad, siempre y cuando pueda adaptarse a las capacidades del otro (igual) a la hora de compartir intereses y objetivos comunes. Para Hartup (1983) las relaciones con iguales de mayor edad son beneficiosas tanto para el individuo pequeño que aprende del mayor, como para éste que desarrolla sentimientos de compasión, capacidades de cuidado, pro-sociales y asertivas.

La relación con los iguales empieza desde muy pequeños, entre los 2 y los 12 años los niños pasan cada vez más tiempo con sus iguales y menos con los adultos (Rubin, Bukowski y Parker, 1997). Desde el primer años los bebés sonríen, vocalizan, gesticulan a sus compañeros. A partir de los 2 años los niños ya inician juego conjuntos con sus iguales. En la edad preescolar ya se inician juegos más cooperativos entre iguales, sin olvidar el juego solitario (Rubin, Bukowski y Parker, 1997) que permite el desarrollo individual y que permite una consiguiente socialización con los demás. Más adelante en la primera infancia y en la adolescencia se inicia ya las relaciones complejas con los iguales que se relacionan formando parte de grupos de referencia (Youniss y Smollar, 1985).

Parece por lo tanto que en el desarrollo social del individuo es muy importante la influencia de los iguales, sin olvidar la importancia básica que tienen los progenitores y

demás adultos. Los experimentos clásicos de Harlow con macacos mostraban como estos animales criados si madre, o criados sin iguales desarrollaban conducta antisociales y agresivas cuando eran adultos. De ahí que insistamos en la importancia de un desarrollo completo con influencias por parte de los adultos y de los iguales.

Centrémonos en los iguales y su influencia. Si atendemos a la edad adulta, comprobamos que estos grupos de iguales suelen ser elegidos y buscados activa y libremente por las personas atendiendo a criterios comunes que hagan del contacto con ese grupo una experiencia gratificante. Sin duda, hay también grupos de referencia adultos que vienen impuestos por las circunstancias sociales, como pueden ser los que se crean en el lugar de trabajo. Y aun pudiendo ser configuraciones sociales que por su carácter impositivo pueden no agradar a una persona que se vea inmerso en ellos, por lo general el adulto crea, mantiene y busca también en esos espacios un grupo con quien relacionarse de forma armónica.

Pero ¿qué ocurre cuando atendemos a las personas que por su edad pasan la mayor parte del día en un centro educativo, es decir, los niños y adolescentes que se encuentran en su periodo de escolarización?. Dentro de las experiencias con los iguales en el ámbito educativo debemos diferenciar distintos niveles, siguiendo a Hinde (1987, cit. en Rubin, Bukowsky y Parker, 1997) hay tres niveles de complejidad: un primer nivel que se basa en las *interacciones*, estamos en el más superficial y consiste en una interacción entre dos iguales, donde uno responde a un estímulo emitido por el otro, el siguiente nivel es más complejo, ya estamos hablando de una *relación*, en este caso se establece un intercambio entre los iguales más complejo, el ejemplo más claro son las relaciones de amistad. Por último el nivel más complejo que es el de los *grupos*, que está formado por iguales que interaccionan y se relacionan entre sí, donde el conjunto no es igual a la suma de las partes que los forman, es decir, las características de un grupo no es la suma de las características de los individuos que la forman, sino que de las interacciones y las relaciones que forman el grupo surgen características que le son propias a ese grupo.

Por lo tanto los chicos y chicas en sus centros de estudios, de la misma forma que los adultos, crean su grupo de referencia a partir de lo "impuesto" o facilitado por la configuración del entorno educativo. Su grupo de referencia se crea o se impone a partir del grupo clase. Sus amigos, las personas con las que se relacionan y con las que interactúan están dentro de su clase o de su centro, y al contrario de lo que ocurre con los adultos, es más difícil crear otros grupos más allá de la escuela, a no ser que participen en actividades de ocio que contemplen grupos (deportes, scouts, etc.). Es más, a menudo las relaciones con los compañeros de clase se consolidan fuera de la escuela.

Sin duda, y según vamos aumentando en la edad, sobre todo a partir de la adolescencia vemos cómo las personas no tienen siempre como referencia a sus compañeros de clase o de su centro, sino que su círculo de iguales se amplía, incluso, en algunos casos, no tienen como referencia a sus iguales, aún cuando en los años iniciales de la adolescencia temprana perdura esta concordancia entre grupo de referencia y el grupo clase.

Cuando la persona es valorada, querida, ayudada y es feliz con sus compañeros e incluso cuando se producen conflictos con los iguales, conflictos sobre la forma de pensar o de hacer algo, siempre y cuando se solucionen de forma razonada y de igual a igual y además le sumamos un entorno familiar y social que presenta las mismas características (cfr. Youniss y Smollar, 1985), se desarrollará en un contexto que potenciará sus capacidades y le permitirá adaptarse social, emocional y cognitivamente a una sociedad que en poco tiempo le exigirá mucho. Las experiencias con los iguales se caracterizan por una simetría horizontal, donde ambas partes comparten un mismo status y se apoyan mutuamente en su crecimiento personal (Youniss, 1980). Es cierto que los otros semejantes pueden diferir en algunos aspectos que sitúan a unos en niveles más o menos altos. En muchos casos esa diferencia puede ser positiva y convertirse en un apoyo o **andamiaje**, término éste que desarrolló Bruner (1984), a partir de las ideas de Vigotski (1934), con el que quería representar la ayuda o apoyo para el desarrollo que pueden suministrar no sólo los padres u otros adultos, sino también los compañeros más expertos a sus iguales (cfr. Delval, 1994).

Es en el momento en que esa simetría horizontal desaparece y emerge una relación vertical dañina para el que está ubicado en una situación de desventaja, cuando el igual, paradójicamente, deja de ser un igual, aún manteniendo las características que podrían definirle como igual, no se convierte en una influencia positiva para el otro, sino al contrario se convierte en un elemento distorsionador y en general traumático para la otra persona (Almeida, 2000, Olweus 1993)

Cuando un alumno abusa de otro con menos poder que él se rompe de forma dramática el esquema alternante de aceptación de posiciones distintas y de defensa de las propias que caracteriza las relaciones con los iguales (esquema dominio-sumisión, Ortega, 1998). Los niños desde muy pequeños aprenden a poner límites a este esquema, por medio de interacciones sociales como son las lúdicas. Aprenden a controlar su agresividad y a poner límites y defenderse de los impulsos rudos de los otros. Cuando un individuo aprende que este esquema puede desequilibrarse en su favor, cuando aprende que puede centrarse en el lado del dominio sin necesidad de tener en cuenta el de la sumisión, porque el otro no es capaz de ejercer su dominio o porque los otros no recriminan la "trampa" que esto supone, es el momento en que aparece un desequilibrio relacional negativo y unos alumnos abusan de otros.

Esta investigación tiene que ver con este tipo de relaciones entre los iguales, basadas en el abuso de una situación de privilegio, en el maltrato, en la exclusión, dentro del ámbito social que crean los centros educativos.

El estudio de estas situaciones de desequilibrio y de maltrato entre iguales se inició en la década de los 70 del siglo pasado, el primero en dar la voz de alarma sobre este problema fue el psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann (1969) que describe una situación de abuso que él mismo presenció en una escuela mientras paseaba. Las siguientes publicaciones de este autor (Heinemann 1972, 1973) se centraron en el estudio de este problema y se convirtieron en el inicio de un prolífero campo de estudio en los países escandinavos, campo de estudio este, que años después, y como veremos en el siguiente capítulo, se extendió rápidamente a Gran Bretaña, el resto de Europa y saltó las fronteras europeas instalándose también como fenómeno de intensa

preocupación e indagación en los Estados Unidos, Canadá, y en otros países como Australia y Japón.

Haciéndonos eco de las palabras del Defensor del Pueblo que encabezan este texto ya podemos vislumbrar las características principales de esta relación: el alumno "zaherido" física o psicológicamente, excluido de juegos y diversiones, "incapaz de sobreponerse" es decir débil, en situación de indefensión frente al alumno "matón" cuyas acciones nadie, normalmente, hace nada por detener por miedo a ser el próximo objetivo. Estas palabras, que nos hacen evocar nuestro paso por la escuela y que nos recuerdan situaciones que en aquel momento eran cotidianas y normales, a no ser que las viviésemos en el papel de la víctima de las burlas y las exclusiones, y que ahora reconocemos como episodios de abuso y maltrato lamentables y desdeñables, nos presentan una situación escolar donde participan todas las personas que forman parte de la institución, los alumnos víctimas, los alumnos agresores, los alumnos testigos, los profesores, los padres y otros adultos del centro.

Como se puede ver, y en contra de lo que pudiese parecer, este fenómeno que Heinemann (1972) denominó *Mobbing* y que más tarde por influencia anglosajona se denominó *Bullying*, no es un problema bilateral entre el maltratado y el maltratador, si no que es un fenómeno complejo, en el que entran en juego, de forma activa o de forma pasiva, todos los componentes del entorno escolar. Como más adelante veremos en las distintas definiciones que los expertos han presentado, este fenómeno se caracteriza por un desequilibrio de poder, por una intencionalidad clara por parte del agresor, una frecuencia en el tiempo hiriente y por la impotencia percibida en la víctima para enfrentarse a la situación. A partir de estas características, en nuestro país la forma de denominar este fenómeno ha sido el *abuso*, la *intimidación* o el *maltrato entre iguales en ámbitos educativos*. A lo largo de esta investigación se utilizará de forma indistinta cualquiera de los términos, sean españoles o anglosajones, con los que nos podemos referir a este fenómeno que se describirá en el capítulo siguiente.

Como acabamos de reseñar este es un tema de análisis complejo y por lo tanto difícil de explicar con los modelos unicausales que muchas veces utilizan los psicólogos,

que para este tipo de fenómenos se quedan cortos. Este es un problema que no se puede explicar haciendo referencia sólo a la personalidad del agresor, o a la de la víctima o a sus características físicas, tampoco a la búsqueda de referentes en el grupo o a la falta de habilidades sociales de los implicados, este es un fenómeno multicausal y que se asemeja a fenómenos más globales como son el maltrato en su vertiente más general.

Por esta razón es necesario utilizar sistemas de análisis y de explicación causal multifactoriales como son las teorías contextuales o ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1997). Este autor considera que el desarrollo se produce por la interacción compleja entre las características propias del individuo y las de los distintos entornos o sistemas en el que tal desarrollo tiene lugar (Bronfenbrenner, 1979). Según la teoría *bioecológica* el ambiente ecológico en el que se desarrolla el individuo se podría representar como un conjunto de círculos concéntricos, que serían los siguientes:

En el centro tenemos al individuo en desarrollo, el primer círculo es el *microsistema*, que son los entornos donde se da realmente el desarrollo, como pueden ser el hogar, la escuela o incluso el aula. El microsistema implica tanto las actividades que realiza el individuo, como sus relaciones y los roles que desempeña.

El segundo círculo concéntrico sería el *mesosistema*, que representa las relaciones que se dan entre los distintos *microsistemas*, así por ejemplo dentro de este círculo estaría todo lo que tiene que ver con las relaciones que se producen entre la escuela y la familia.

Alejándonos topográficamente tenemos un tercer sistema que el autor denomina *exosistema* donde el individuo en desarrollo no se encuentra físicamente, aunque le influye, estamos hablando de los servicios sociales o educativos de los que consta una comunidad y de los que se beneficia el individuo que se desarrolla en ella.

Por último tenemos el *macrosistema* dentro del cual incluimos los valores, las creencias que subyacen a una cultura o microcultura, que afectan de forma indirecta en

el desarrollo de los individuos que crecen en esa cultura pero su influencia es muy notable.

Este es un modelo dinámico y que no se aplica sólo a las relaciones diádicas entre una persona y otra, sino que para analizar estas relaciones se tiene en cuenta todos los componentes de los sistemas en los que se ve envuelta esa relación. Creemos que este modelo tiene capacidad explicativa para el fenómeno que analizamos en esta investigación.

Una vez realizada esta contextualización y vista la importancia de los iguales en el desarrollo social de los individuos, pasemos a desarrollar ese lado negativo de las relaciones entre iguales, ese aspecto donde el abuso de poder, el maltrato hacer perder ese carácter positivo a las relaciones entre iguales.

CAPÍTULO 2. EL MALTRATO ENTRE IGUALES

2. El maltrato entre iguales: definición, estudios y métodos.

2.1 Concepto y definición

Desde los primeros estudios de Heinemann (1969) uno de los principales problemas que ha presentado el estudio del maltrato entre iguales ha sido su definición. No sólo el problema ha estado en saber de qué estamos hablando sino también con qué términos nos referimos a este fenómeno. En los países anglosajones se usa el término *bullying* para referirse a esta situación, término que al igual que el de "*mobbing*", acuñado por los escandinavos, es asumido y utilizado generalmente en los estudios psicológicos, así como por toda la población.

Sin embargo en buena parte del resto de países de habla no anglosajona no es tan fácil referirse al fenómeno por medio de un término con el que cualquier persona pudiese entender de lo que se le está hablando, esto ocurre en países como Italia, Alemania, Portugal o España. Y no sólo en países no anglosajones, sino que en Estados Unidos tampoco utilizan el término *bullying* y prefieren denominarlo "*victimization*" (victimización).

En otros casos, como ocurre en Japón, no sólo no utilizan el término anglosajón, sino que han creado otro término para identificar el problema "*ijime*" (Morita, 1985). En España se llevó a cabo un estudio por parte de la Universidad de Sevilla y de la de Madrid para intentar encontrar un término con el que se pudiese denominar este fenómeno y que fuese utilizado como referente común tanto por los expertos en el tema, como por el resto de personas, adultos y niños, que tuviesen relación con el tema. En este estudio por medio de dinámicas de grupos (*Focus group*) llevados a cabo con escolares se les presentaba a un grupo de adolescentes dibujos que representaban escenas de maltrato entre iguales y se les pedía que discutiesen sobre cómo denominarían lo que estaban viendo. Se llegó al siguiente resultado, los términos que más utilizaban los adolescentes para referirse a situaciones prototípicas de maltrato entre iguales eran *Abuso*, *Egoísmo*, *Maltrato*, *Rechazo* y *Meterse con*. Una vez que se listó

este grupo de términos se llevaron a cabo entrevistas individuales con chicos desde los 9 años en adelante, donde se les presentaban los 5 términos y dibujos donde ocurriese alguna situación de intimidación, los resultados mostraron que el término que mayoritariamente utilizaron los sujetos de entre esos cinco para referirse a estas situaciones fue el de *Maltrato*. Sin embargo este término no podía equivaler al de *Bullying* o al de *Mobbing* al ser muy general y englobar otro tipo de situaciones que no tenían que ver con la intimidación. Por eso para referirse a este fenómeno en español se propuso utilizar la frase *Maltrato entre iguales*. Sin embargo el problema sigue estando ahí, la gente no ha asumido un concepto que desconocen, quizá porque el estudio del maltrato entre iguales en España todavía no está tan arraigado como en países con una cultura en el tema como Noruega, Finlandia o Reino Unido. Por esta razón en la mayoría de las publicaciones en español se hable de *abuso entre iguales*, *intimidación entre iguales*, *victimización entre iguales* e incluso *bullying*.

Este problema del término ya lo han resaltado algunos autores como Tattum (1989) resumiendo en dos los problemas que representa la utilización de los términos: por un lado el hecho de que haya países que no tengan un término específico para referirse al problema y por otro que haya otros países que tengan términos distintos para referirse al mismo fenómeno (véase *bullying*, *mobbing*, *ijima*, etc.).

Detrás del problema de los distintos términos para el mismo fenómeno está lo que al principio de este capítulo se ha comentado, que desde los primeros trabajos del psiquiatra sueco Heinemann (1969, 1972, 1973) las definiciones que se han hecho del maltrato entre iguales han diferido en forma y en esencia (Arora, 1996), haciendo complicado la utilización de un mismo término para algo que por su definición no era exactamente lo mismo que proponía la otra definición. A continuación expondremos las definiciones que los autores más relevantes han escrito sobre este fenómeno para intentar ver cuáles son las líneas generales que subyacen a todas estas definiciones del maltrato entre iguales.

El primer término que se acuñó para el fenómeno fue el de *mobbing* propuesto por Heinemann en 1969, para el psiquiatra sueco que toma este término de la etología, más concretamente de K. Lorenz que lo utilizaba para "*designar un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo*" (Lorenz, 1968). Para Heinemann (1972, cit. en Roland, 1989) el *mobbing* supone un ataque incontrolado por un grupo hacia un individuo que ha perturbado las actividades normales de éste, y que una vez que acabe el acto violento cada miembro volverá de forma individual a sus actividades cotidianas. De la definición de Heinemann se deduce que el *mobbing* es un proceso totalmente grupal, que viene provocado por la víctima y que es totalmente físico. Como señala Mora-Merchán (2000) esta definición basada en el grupo fue asumida por muchos autores que centran sus estudios en el hecho de que en el maltrato entre iguales no sólo se implican dos personas (maltratado y maltratador) sino que todos los miembros de la actividad escolar están implicados. Así por ejemplo, como nos muestra Mora-Merchán (2000) definiciones como las de Pikas (1975) para el que el maltrato se da dentro de un grupo social que retroalimenta las situaciones de abuso, o la definición de Bjorkqvist y cols. (1982) donde el grupo impide la huida de la víctima e incluso apoyan al agresor, asumen como explica Samivalli y cols. (1996) que dentro de los procesos de maltrato participan todos los alumnos que rodean a los verdaderos protagonistas.

Frente a todas estas posturas que surgen a partir de esta primera definición de *mobbing* nos encontramos con el autor pionero en los estudios sistemáticos y de gran alcance y que supuso el punto de partida del estudio en el resto del mundo, el noruego Dan Olweus. Este autor aún estando enclavado dentro de la tradición escandinava, fue el primero que introdujo el término *bullying* cuando en 1978 publicó su libro *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Para Olweus (1993) el *bullying* se define de la siguiente forma:

"Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos." (Olweus, 1986 y 1991)

Siendo para el autor "acciones negativas":

"...cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona." (Olweus, 1973)

A partir de la definición de Olweus se toma una perspectiva distinta ante el problema del *bullying*, ahora ya estamos hablando de un problema que puede llevarse a cabo no sólo de forma grupal sino también por un solo individuo. Además esta definición presenta ciertos aspectos que retomarán muchos autores en sus definiciones, tales como la intencionalidad de la acción por parte del agresor o agresores y la persistencia y repetición en el tiempo del maltrato.

El mismo autor (Olweus, 1993) deja claro otro aspecto que caracteriza el fenómeno, y es la diferencia entre esta situación antes definida y otra en la que dos alumnos de fuerza tanto física como psicológica igualada se pelean por cualquier motivo. En este caso no hablamos de *bullying*. Sólo en el caso en el que exista un desequilibrio de poder, un desequilibrio de fuerzas, donde la víctima esté en una situación de desventaja y no pueda defenderse por sí misma, podremos referirnos a esta situación como una situación de *bullying*.

A partir de esta definición otros autores han aportado definiciones que siguen en la misma dirección que presentaba la de Olweus, así por ejemplo Roland (1989) define el *bullying* como:

"Una violencia duradera, física o psicológica, llevada a cabo por un individuo o un grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse por sí mismo en esa situación actual"

Stephenson y Smith (1989):

"Es una forma de interacción social en la cual un individuo dominante (el agresor) exhibe un comportamiento agresivo con el que intenta, y de hecho consigue, causar daños a un individuo menos dominante (la víctima). El comportamiento agresivo puede tomar una forma física directa y/o un ataque verbal y una forma indirecta cuando el agresor roba algo que pertenece a la víctima o siembra rumores sobre ella. En esta interacción pueden tomar parte más de un agresor y más de una víctima"

Estos autores incluyen otro aspecto importante como es la agresión indirecta, junto a los antes mencionados de la diferencia de poder y de la posibilidad de que el agresor sea un solo individuo o sea un grupo.

En la definición de Lane (1989) y en la de Smith (1999) los autores hacen especial hincapié en la necesidad de una intención por parte del agresor de causar daño en la víctima y presentan este aspecto como fundamental para la consideración de una acción como *bullying*. Smith (1999) además persiste en la idea del desequilibrio de poder como aspecto igualmente fundamental. De la misma forma Besag (1989) introduce una dimensión "moral" a partir de la cual define el fenómeno. Vemos las definiciones de Smith y Whitney:

"Decimos que un niño o un chico está siendo victimizado cuando otro niño o chico, o un grupo de niños o chicos, le dice cosas molestas o desagradables. También es bullying cuando un niño o chico es golpeado, pegado, se meten con él, encerrado en una habitación, le mandan notas desagradables, cuando nadie quiere hablar con él y cosas por el estilo. Estas cosas pueden suceder frecuentemente y es difícil para el niño o chico que es victimizado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando alguien es molestado de manera repetida de forma desagradable. Pero no es bullying cuando dos chicos de la misma fuerza se pelean." (Whitney y Smith, 1993)

Morita (1985) describe el *ljime* como:

"Un tipo de conducta agresiva en el que alguien que mantiene una posición de dominación dentro de un proceso de interacción grupal, mediante actos intencionales o colectivos, causa sufrimiento mental y/o físico a otro dentro del grupo"

Vemos un aspecto importante en esta definición y es que el agresor mantiene una posición de dominación en el grupo, es un líder, grupo dentro del cual está la víctima. Volvemos a una definición donde el componente grupal está muy presente y se convierte en una de las características principales del maltrato.

Por último y antes de sintetizar los aspectos y factores que son relevantes para una definición del maltrato entre iguales a partir de lo que han dicho los estudiosos del tema, vamos a presentar una última definición de un autor australiano, Rigby (1996) quien hace una distinción entre maltrato *maligno* y maltrato *no maligno* o *no deliberado*. El primero consiste en una intención clara de hacer daño a alguien, haciendo un abuso claro de su superioridad sobre la otra persona. Según el autor este maltrato *maligno* se caracteriza por siete elementos, Rigby (1996):

- "Un deseo inicial de hacer daño". Deseo que en ningún caso es inhibido por el agresor y que se dirige hacia una víctima indefensa.
- "Este deseo se expresa en una acción". Hay varios factores que harán que se materialice o no este deseo, desde la persistencia del deseo, los modelos comportamentales agresivos sean familiares o sean de iguales o las oportunidades de llevar a cabo la acción con cierta impunidad.
- "Alguien es dañado". La intensidad de ese daño dependerá de la vulnerabilidad de la víctima.
- "Se dirige desde una persona o grupo con poder hacia alguien con menos poder". Este desequilibrio de poder es básico para que exista maltrato, esta desventaja

puede ser tanto física como psicológica o puede venir dada por el desequilibrio en el número de personas que atacan a otra.

- "Es un acto injustificado". El agresor no tiene ninguna justificación previa para realizar este acto.
- "Es repetido de forma sistemática" Es esta situación de falta de fin lo que le da al maltrato una vivencia por parte de la víctima como algo opresivo y terrible.
- "Hay un placer evidente". El agresor disfruta haciéndolo, disfruta sometiendo al débil.

Por otra parte existe según Rigby (1996), el maltrato *no-maligno* o *no-deliberado*. Hay dos tipos, por un lado el que se produce por indiferencia o por negligencia, es decir, la persona que lleva acabo una acto contra otra persona sin saber que le está causando un daño o cuya falta de interés por lo que le pasa a la víctima mantiene su situación de sufrimiento. Por otro lado está el *educativo* o *pedagógico*, maltrato este que el propio Rigby cuenta que él ha vivido como maltratador y ocurre cuando se pretende rectificar los errores de alguien y en ese proceso se daña a la persona de forma no consciente.

Siguiendo la prolija definición de Rigby y según Olweus (1999) podemos hacer un resumen de los factores y condicionantes que caracterizan una situación de maltrato entre iguales.

1. **El comportamiento por parte del agresor es intencionado.** No estamos hablando de un comportamiento inconsciente, o sin malicia, el agresor sabe en todo momento que lo que está haciendo va a provocar un daño es su víctima.
2. **El maltrato puede venir dado por un grupo de personas o por una sola.** La situación también puede ser mixta, que sería el caso en el que un grupo ataca a una persona pero este grupo está liderado por un agresor que es el que lleva todo el peso del comportamiento agresivo.
3. **El maltrato es duradero en el tiempo.** Esta duración puede venir dada o por la víctima, es decir, que sea siempre a la misma persona a la que le ocurre o

por el agresor, es decir, que sea siempre el mismo grupo de agresores o el mismo agresor quien o quienes a lo largo de un periodo de tiempo llevan a cabo estos comportamientos.

Además de estas tres características que los expertos consideran básicas para definir el maltrato entre iguales también es importante añadir que la conducta agresiva que lleva a cabo el agresor o agresores son comportamientos físicos o psicológicos, que producen maltrato *directo*, es decir, agresiones intimidatorias que pueden ser verbales o físicas y maltrato *indirecto*, como la exclusión social, esto nos presenta tres formas en las que se manifiesta el maltrato: *físico, verbal y exclusión social*. A su vez esta clasificación se puede pormenorizar más como en el listado de comportamientos incluido en el *Informe Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2001)*:

- **Maltrato físico**
 - Amenazar con armas (maltrato físico directo)
 - Pegar (maltrato físico directo)
 - Esconder cosas (maltrato físico indirecto)
 - Romper cosas (maltrato físico indirecto)
 - Robar cosas (maltrato físico indirecto)
- **Maltrato verbal**
 - Insultar (maltrato verbal directo)
 - Poner mote (maltrato verbal directo)
 - Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)
- **Exclusión social**
 - Ignorar a alguien
 - No dejar participar a alguien en una actividad
- **Mixto (físico y verbal)**
 - Amenazar con el fin de intimidar

- Obligar a hacer con amenazas (chantaje)
- Acosar sexualmente

Por lo tanto desde este trabajo y basándonos en lo dicho por los expertos en el tema creemos que la mejor forma de denominar en nuestra lengua al Bullying o Mobbing sería la siguiente: *Maltrato entre iguales por abuso de poder*. Creemos que el término maltrato incluye las situaciones de victimización directas o indirectas (v.gr. exclusión social) y que es importante dejar claro que en estas situaciones existe una diferencia de poder que es utilizada de forma abusiva por parte de un agresor. Sin olvidarnos de que en el estudio comentado más arriba sobre los términos que en nuestro país utilizaban para denominar al bullying, el maltrato fue el que mejor definía, para los participantes, estas situaciones.

Una vez que hemos presentado los conceptos y las definiciones del maltrato entre iguales pasemos en el siguiente apartado a ver sus características, a mostrar las causas que los diversos autores han presentado como germen o como elementos que facilitan la aparición del fenómeno y las consecuencias que estas situaciones tienen en sus protagonistas.

2.2 Característica, causas explicativas y consecuencias

Desde las primeras investigaciones sistemáticas de Olweus (1973, 1978) y las posteriores de otros autores en otros países como Inglaterra (Smith, 1991y Whitney y Smith, 1993), Irlanda (O' Moore y Brendan, 1989), Australia (Rigby y Slee, 1991) y España (Ortega, 1992 y Defensor del Pueblo, 2001) se han destacado ciertas características que conforman la descripción de los episodios de maltrato y que se repiten de forma constante en todas las investigaciones de los diversos países y culturas. No olvidemos que aunque el foco de la investigación sobre maltrato entre iguales ha sido Europa, que ha sido donde se iniciaron los estudios y donde más arraigo ha tenido su investigación, ésta no se ha quedado en estas fronteras y se ha estudiado en el continente americano (en Estados Unidos Perry y cols., 1988), en el asiático (en Japón Morita y Ohsako, 1997) y en Oceanía (en Australia Rigby y Slee, 1991), es decir, a la diversidad de culturas que ya había entre los países europeos que han investigado este fenómeno se le debe sumar la que generan las investigaciones en el resto de continentes.

De los resultados de estas investigaciones se puede afirmar que existen varios aspectos que caracterizan este fenómeno:

- El perfil psicológico de las víctimas y de los agresores
- El tipo de comportamientos que se dan en los episodios de maltrato
- El género de los agresores y de los agredidos.
- La edad de los implicados.
- La frecuencia con la que se dan las situaciones del maltrato.
- El escenario donde se desarrollan los episodios de abusos.

Por otro lado en este apartado también trataremos las causas que hay detrás del maltrato y las consecuencias que genera en los implicados. Las investigaciones (Olweus, 1993, Rigby, 1996 y Smith and Sharp, 1994) llegan a las mismas conclusiones, el maltrato entre iguales es un fenómeno con una explicación multicausal, en ningún caso

se podría pensar en la explicación causal del maltrato centrándonos en la personalidad de la víctima (Olweus, 1993) y no ver la influencia de la familia (Smith, 1994) o la influencia del entorno escolar o social (Rigby, 1996), está claro que para intentar llegar a un modelo causal del maltrato entre iguales hay que ir a variables tanto personales como del entorno. Dentro de las personales, habría que ver las variables de la víctima, del agresor e incluso de los observadores, de la misma manera que dentro del entorno social deberíamos centrarnos en la familia, la escuela y el resto de la sociedad.

De la misma forma que hablamos de las causas que generan el maltrato hablaremos de las consecuencias que provoca. Los estudios más relevantes hablan sobre las consecuencias y destacan las que tiene que ver con los problemas psicológicos que estas situaciones de maltrato generan en las víctimas, desde una baja autoestima, a una falta de motivación (Rigby y Slee, 1993), por otro lado también se habla de las consecuencias socialmente perniciosas (v.gr. delincuencia, alcoholismo, etc.) que le depara al agresor su comportamiento (Rigby y Cox, 1996; Lane, 1989 y Olweus, Bolck, Radke-Yarrow, 1986)

2.2.1 Las características del maltrato entre iguales.

La primera característica que presenta el fenómeno del maltrato son los protagonistas e implicados en los episodios de abusos. Las primeras investigaciones (Olweus, 1973 y 1978; Björkqvist y cols., 1982, etc.) destacan la evidente presencia de dos protagonistas, dos implicados fundamentales en la dinámica del maltrato: el *agresor* y la *víctima*, son estos mismos autores los que dividen a su vez en distintos tipos de víctimas y agresores a los implicados, dependiendo de su nivel de implicación o de su forma de comportarse. Así por ejemplo Stephenson y Smith (1989) distinguen entre *agresor*, *agresor ansioso*, *víctimas*, *víctimas provocativas*, *agresores/víctimas*. Sin embargo Olweus (1993) sólo distingue entre *agresores*, *víctimas* y una tercera categoría que se denominaría *míxta* que tiene aspectos de las dos anteriores

Esta primera idea acerca de los participantes en los episodios de maltrato se ha ido transformando desde un principio con las ideas de autores como Pikas (1975) que ve el maltrato entre iguales como un proceso social donde los compañeros pueden tanto alentar al agresor o reforzar su conducta, como ayudar a la víctima. De la misma forma Lagerspetz y cols. (1982) hablan del bullying caracterizándolo:

- Como un proceso colectivo
- Basado en las relaciones sociales de un grupo
- Donde todos los participantes toman parte en el proceso con diferentes roles que en algún caso les son impuestos.

Rigby y Slee (1993) especifican que las personas que no son agresores o víctimas se pueden relacionar de tres formas en esta situación, apoyando a la víctima, al agresor o simplemente no involucrándose en el problema. De la misma forma Whitney y Smith (1993) al preguntar a niños sobre qué hacen cuando ven una situación de maltrato los niños decían que ayudaban a la víctima o que no hacían nada, aunque saben que hubiese sido bueno haberla ayudado. La investigadora finlandesa Christina Salmivalli ha hecho muchas aportaciones dentro de esta visión del maltrato como una dinámica social, para esta autora la visión del maltrato como una interacción diádica entre agresor o agresores y víctima no es del todo completa. Según esta autora (Salmivalli, 1996, 1997, 1998) en la dinámica del *bullying* entre los implicados además de la víctima y el o los agresores también están los testigos. Estos a su vez también según el grado de intervención y dependiendo del lado del que estén (víctima o agresor) se dividen en varios tipos. Según Salmivalli (1996, 1999) los alumnos que se ven envueltos en episodios de maltrato y que no son propiamente ni el agresor ni la víctima responde o actúan bajo cuatro tipos de roles:

- Los que se divierten cuando un agresor maltrata a un compañero y le apoyan en su comportamiento, tomando parte en las conductas de acoso o intimidación, que se denominan *ayudantes* (o *asistentes*).

- Los que sin intervenir atacando directamente a la víctima ofrecen un *feedback* positivo al agresor, son compañeros que ofrecen un refuerzo positivo al agresor por medio de risas o gestos alentadores. A estos alumnos se les clasifica como *reforzadores*.
- Los que están en la situación pero no toman parte por ninguno de los dos lados. Se les puede denominar *ajenos*. Hay que tener en cuenta (Samivalli, 1999) que muchos de estos alumnos teóricamente no están involucrados en el maltrato, sin embargo prácticamente permiten el maltrato bajo un "silencio aprobador".
- Los que tiene un comportamiento claramente "anti-bullying", es decir, contrario totalmente al maltrato de sus compañeros y que "confortan" a la víctima, toman parte junto a él o ella en el episodio e intentan que éste finalice, son los denominados *defensores*.

La distribución de este tipo de participantes o semi-participantes la vemos en la siguiente tabla (4.1) extraída de un trabajo de Samivalli (Samivalli y cols., 1996).

Tabla 2.1. "Porcentaje de chicos y adolescentes de sexto grado (n=573) y octavo grado (n=316) en los diferentes roles que adoptan." (Samivalli y cols., 1996)

Rol del participante	Grado	
	Sexto	Octavo
Victima	11,7	5,7
Agresor	8,2	8,5
Ayudantes (o asistentes)	6,8	10,8
Reforzadores	19,5	15,2
Ajenos	23,7	32,0
Defensores	17,3	19,6
Con un rol no definible	12,7	8,2
Total	100%	100%

Dejando de un lado, momentáneamente, a los alumnos ayudantes, reforzadores, ajenos y defensores, nos vamos a centrar en los estudios de Olweus (1973, 1993) donde podremos ver lo que caracteriza a los alumnos víctimas y a los alumnos agresores.

¿Qué caracteriza a las víctimas?, según Olweus (1993), las víctimas típicas son alumnos más "ansiosos e inseguros, son cautos sensibles y tranquilos", ante una situación donde son atacados "normalmente, reaccionan llorando" (los más pequeños) o "alejándose". Padecen de una "baja autoestima" y tienen "una opinión negativa de sí mismos y de su situación", "es frecuente que se consideren fracasados [...], estúpidos avergonzados o faltos de atractivo". Por lo general suelen estar solos y no tiene ningún "buen amigo", tampoco muestran conductas agresivas o de burla de ahí que no se las pueda considerar provocadoras, que son el otro tipo de víctima que Olweus (1993) encuentra en su categorización y que más adelante describiremos. Si las víctimas son chicos hay un alto porcentaje que serán, por lo general, más débiles que los otros (Olweus, 1993). A este tipo de víctima se le denomina *víctima pasiva o sumisa* (Olweus, 1973, 1978 y 1993) y que según el autor y resumiendo sus características "se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en el caso de los chicos) con una debilidad física". Por otro lado tenemos las *víctimas provocadoras*, "se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva". Suelen ser alumnos con problemas para concentrarse y generan altos niveles de irritación y desprecio por parte de sus compañeros. A muchas de ellas se las podría caracterizar como "hiperactivas".

Podemos resumir las características más importantes de las víctimas (tanto pasivas como provocadoras) en el siguiente listado, Olweus (1993):

Víctimas pasivas:

- Pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros, sobre todo si son chicos.

- Pueden tener *ansiedad corporal*: tienen miedo de que les hagan daño o de hacérselo ellos mismos.
- Son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos; les saltan las lagrimas con facilidad.
- Son ansiosos, inseguros, infelices y depresivos y tiene una opinión negativa de sí mismos, son objetivos fáciles.
- Les cuesta imponerse en el grupo, físicamente, verbalmente o de otro forma; su conducta habitual no es agresiva, ni provocadora, ni ofensiva.
- En muchos casos se relacionan mejor con personas adultas (padres, profesores) que con sus compañeros
- Su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo pero, en cualquier caso, es habitual (aunque no necesario) que saquen malas notas en la educación secundaria.

Víctimas provocadoras:

- En general son ansiosas, inseguras, infelices, depresivas y con baja autoestima.
- Pueden tener mal genio e intentar pelear o responder cuando les atacan o insultan, pero normalmente de forma ineficaz.
- Pueden ser hiperactivas, inquietas, dispersas y ofensivas o causa de tensiones en general; torpes e inmaduras, de costumbres irritantes.
- Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores.
- Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

En el otro lado del problema están los agresores, ¿qué les caracteriza? Para Olweus (1993) los agresores tienen una tendencia a usar la violencia como medio, son más "impulsivos y tiene una necesidad imperiosa de dominar a los otros", tienen alta autoestima y son, normalmente, más fuertes que los demás y sobretodo que sus víctimas. Según el autor los niveles de popularidad del agresor descienden según va

aumentando la edad, pero sin llegar nunca a los niveles de las víctimas siempre por debajo. Para resumir "podemos describir a los agresores como aquellos que tienen un modelo de reacción agresivo, combinado (cuando se trata de chicos) con la fortaleza física".

De la misma forma que antes presentábamos un listado de indicios característicos de las víctimas ahora haremos lo mismo con los agresores. Para Olweus (1993) al agresor se le puede caracterizar de la siguiente forma:

- Puede ser físicamente más fuerte que sus compañeros de clase y que sus víctimas en particular; pueden ser de la misma edad o un poco mayores que sus víctimas; físicamente eficaces en los juegos, los deportes y las peleas (sobre todo el caso de los chicos).
- Sienten una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza, y de conseguir lo que se proponen.
- Tiene mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran mal las frustraciones; les cuesta adaptarse a las normas y aceptar las contrariedades o los retrasos.
- Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva y pueden llegar a atemorizarlos.
- Se les considera duros, curtidos y muestran poca simpatía por los alumnos agredidos.
- No son ansiosos, ni inseguros y tiene una alta autoestima.
- Adoptan conductas antisociales, incluido el robo, el vandalismo y la bebida, a una edad bastante temprana.
- Su popularidad puede ser normal o estar por debajo de la media, pero siempre cuentan con el apoyo de al menos un número reducido de compañeros.
- Su rendimiento académico puede ser normal, o estar por encima o por debajo del rendimiento medio en la escuela elemental, mientras que en la

secundaria por lo general (aunque no necesariamente) obtiene notas más bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela.

Otros autores en la misma línea que Olweus han descrito a las víctimas y a los agresores centrándose en aspectos concretos, así tenemos a Rigby y Slee (1993a y b) que describen a las víctimas como individuos con baja autoestima, infelices en la escuela, rechazados y solitarios y con un alto locus de control externo. Slee (1995) llevó a cabo una investigación para ver la relación entre el bullying y la depresión, este autor llega a la siguiente conclusión: "existe una gran relación entre depresión y una tendencia a ser victimizado", por otro lado y en el mismo estudio, el autor llegó a la conclusión de que existía también una relación entre depresión y una tendencia a maltratar a otros. Siguiendo sus hipótesis y de otros autores (Pearce, 1978; Birlson, 1981; Rigby, 1993) propone una explicación a este resultado, la relación existente entre depresión y un pobre ambiente relacional en casa, es decir, que si el agresor suele tener un ambiente falto de relación en casa y esto lleva a la depresión, se explica que los agresores den puntuaciones altas en escalas de depresión.

De forma parecida a los comentarios de Olweus (1993) y Slee (1995), Roland (1989) opina que las víctimas de maltrato tienen una baja autoestima, pero que quizá sea más una consecuencia del proceso de victimización que una causa. Por otro lado Roland (1989) pone de manifiesto la sobredimensión que se le ha dado a la apariencia física de las víctimas, según este autor cosas como el color del pelo o llevar gafas o tener la nariz grande no predisponen a un chico a ser víctima, puesto que hay gente con las mismas características que no lo son. Sin negar que puede ser un factor parece claro que por sí sólo no podemos considerarlo como una característica relevante para la explicación del maltrato entre iguales. Los estudios llevados a cabo por Olweus (1978) muestran que no hay muchas diferencias físicas entre los implicados en el problema, excepto los chicos agresores que sí eran, normalmente, más grandes físicamente, al contrario que las chicas agresoras que eran ligeramente más delgadas que sus compañeras de clase. Igualmente Roland (1989) comprueba que la fuerza física no es relevante como característica diferenciadora del maltrato en chicas. El mismo autor, Roland (1989) pone

de manifiesto que las víctimas del maltrato tienen un nivel de inteligencia más bajo tanto en chicas como en chicos. Mientras que los agresores chicos tenían una inteligencia parecida a la media, sin embargo las agresoras chicas eran más inteligentes.

Respecto al agresor, al igual que Olweus, varios autores confirman que estos están en la media o por debajo de la media de popularidad de los sujetos no agresores, pero nunca por debajo de las víctimas (v.gr. Björkqvist y cols., 1982 y Lagerspetz y cols., 1982). Por último según Randall (1996) hay evidencias de que los agresores ya presentaban comportamientos violentos cuando eran preescolares.

Otra de las características que definían el maltrato entre iguales eran los tipos de comportamientos violentos que se dan en él. Más arriba ya hemos hecho un listado de los tipos de comportamientos más habituales, así que aprovecharemos para interrelacionar este aspecto con otra de las características que al principio de este apartado habíamos señalado, el género de los participantes.

Según Olweus (1993) existe una tendencia clara a que los chicos estén más implicados que las chicas en los problemas de maltrato como víctimas y como agresores. Concretamente en lo que se refiere al maltrato directo. Sin embargo los datos de este autor también confirman que las alumnas sufrían más las formas de agresión indirecta, como puede ser el aislamiento social o la exclusión deliberada del grupo de compañeros. Esto no significa que los chicos no sufriesen este tipo de maltrato, es más lo sufrían en la misma cantidad que las chicas, pero en relación con otros tipos de maltrato, éste era inferior, sobre todo con el directo.

Otro resultado del estudio de Bergen (Olweus, 1993) implica que los chicos eran los autores de una gran parte de las agresiones a las chicas, el 60% de las chicas agredidas dijeron que fue un chico el que llevó a cabo esta agresión, frente al 15-20% que dijeron que sus agresiones fueron llevadas a cabo por grupos mixtos de chicos y chicas. En el lado contrario un 80% de los chicos reconocen que fueron agredidos por otros chicos. De estos datos se deduce los resultados contrarios, es decir, las diferencias

de género dentro de los agresores y sus comportamientos. El primer dato nos dice que son los chicos en su mayoría los que llevan a cabo los comportamientos violentos, Olweus también señala que los chicos utilizan más las agresiones físicas, mientras que las chicas suelen recurrir más a medios más indirectos, como el rumor, hablar a las espaldas del otro, etc.

Otros investigadores confirman estos datos (Roland, 1989; Stephenson y Smith, 1989; Yates y Smith, 1989; Rigby y Slee, 1996; Informe del Defensor del Pueblo, 2001) y aportan algún otro, por ejemplo Roland (1987) explica que los chicos maltratan tanto a compañeros de clase como a otros chicos del colegio, mientras que las chicas sólo lo suelen hacer con las compañeras de su misma clase. Stephenson and Smith (1989) concluyen que las chicas tanto como agresoras como cuando reciben la agresión suelen utilizar más agresiones verbales que los chicos. Rigby y Slee (1996) mostraron en un estudio que los chicos son menos empáticos con las víctimas que las chicas. Las chicas tienden a buscar el final del hostigamiento, a empatizar con la víctima y ayudarla más que los chicos, incluso se ve que aún aumentando la edad y por lo tanto la capacidad para ponerse en lugar del otro los chicos no aumentaban su capacidad empática con las chicas. En el Informe del Defensor del Pueblo (2001) realizado en nuestro país por nuestro grupo de investigación, constata que las agresiones verbales son protagonizadas más por chicos, excepto en un subtipo concreto *hablar mal de alguien* en el que se igualan los chicos con las chicas.

Ante estas diferencias entre chicos y chicas, las que tienen que ver con los diferentes tipos de agresiones que se cometen, algunos autores se han atrevido a exponer alguna hipótesis explicativa, la más usual la presenta Munthe (1989) e implica que quizá socialmente no se vea igual que lleve a cabo una agresión una chica o un chico, parece que no es propio de las chicas agredir, por eso quizá no digan la verdad y el nivel de agresiones es realmente más alto. Otra explicación que expone la autora es que quizá sea más difícil ver agresiones de tipo indirecta más usadas por las chicas que las directas, de ahí que en los análisis de incidencia puedan aparecer las chicas como menos agresivas que los chicos.

Podemos pasar a otra de las características del fenómeno, la edad de los implicados. Es un hecho conocido y demostrado investigación tras investigación que el fenómeno del maltrato tiene un periodo de edad donde se produce con más frecuencia y que pasada cierta edad desciende claramente, aunque no desaparece. Los chicos y chicas de entre los 9 y 13 años son los que más sufren y también mas llevan acabo este maltrato y que a partir de los 16 años se produce un acusado descenso de estas agresiones entre iguales. Smith, Madsen y Moody (1999) resumen en un trabajo las investigaciones que confirman este hecho y proponen hipótesis explicativas. Según estos autores los siguientes estudios de incidencia muestran este patrón:

Olweus (Noruega), 1993, 1994; Witney y Smith (Inglaterra), 1993; Boulton y Underwood (Inglaterra), 1992; Rígyby (Australia), 1996; O'Moore, Kirkham y Smith (Irlanda), 1997; O'Moore Hillery (Irlanda), 1989; Genta y cols. (Italia), 1996; Ortega y Mora-Merchan (España), 1999; Vettenburg (Bélgica), 1999; Alsaker y Brunner (Suiza), 1999; Morita y cols. (Japón), 1999 y Pepler y cols. (Canada), 1993.

Para contrastar las cuatro hipótesis, que exponemos a continuación, los autores llevaron a cabo dos estudios, uno donde se entrevistan a 48 chicos y chicas sobre sus experiencias en el maltrato entre iguales y un segundo estudio donde se entrevista a 159 participantes entre chicos y adultos sobre la definición de maltrato entre iguales. Las hipótesis eran las siguientes:

- Hipótesis 1: Los chicos más jóvenes tienen más chicos mayores que ellos que les pueden maltratar.
- Hipótesis 2: Los chicos más jóvenes no están socializados dentro de la creencia de que no se debe maltratar a los otros.
- Hipótesis 3: Los chicos más jóvenes no han adquirido todavía las habilidades sociales y asertivas para poder tratar con eficacia los episodios de maltrato y desaprobarlos.

- Hipótesis 4: Los chicos más jóvenes tienen una definición diferente de lo que es el maltrato entre iguales, la cual cambia según van siendo mayores.

Los resultados dan más credibilidad a las hipótesis 1 y 3 frente a la 2 y 4. Parece lógico pensar que los chicos según van creciendo tiene menos posibilidades de ser maltratados por alumnos mayores que ellos, porque no los hay, seguirán siendo maltratados por los de su mismo curso, por eso desciende pero no desaparece la incidencia del problema. La otra hipótesis se basa en la falta de desarrollo de capacidades mentalistas como ponerse en lugar del otro, en la falta de habilidades sociales y en la falta de un pensamiento más formal desde el punto de vista piagetiano. Es lógico pensar que según se aumenta en edad se van adquiriendo estas capacidades y que van descendiendo el número de agresores que siguen siéndolo.

Por último vamos a ver las dos últimas características de maltrato entre iguales: la frecuencia y el escenario donde se desarrollan estos episodios.

Respecto a la frecuencia de los episodios de maltrato entre iguales no nos vamos a extender mucho puesto que en el siguiente apartado hablaremos sobre los estudios de incidencia realizados en los diversos países del mundo y se verá mucho más claro esta situación. Lo que sí podemos decir es que de todos los estudios de incidencia que se han realizado (v.gr. Olweus, 1993; Roland, 1980; Ahmad y Smith, 1989; Besag, 1989; Roland y Munte, 1989; Smith y Sharp 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1995; Informe del Defensor del Pueblo, 2001), podemos extraer que entre el 5% y el 25% de chicos y chicas entre los 8 y 16 años se ven afectados por este problema. Pondremos un ejemplo, el primer investigador que realizó un estudio sistemático sobre la incidencia del maltrato entre iguales en Noruega, Dan Olweus, que como ya se ha dicho ha sido el pionero en estos estudios realizó un estudio donde 84.00 escolares de entre los 8 y 16 años, es decir, el 15% del alumnado total de las escuelas de Noruega estaban implicados en problemas de agresión "de vez en cuando" (como agresor o como víctima). 18.000 alumnos, es decir, el 3% de la población sufrían agresiones "una vez a la semana o más" y 10.000 alumnos,

es decir, el 2% de la población total de escolares de Noruega maltrataban a otros con la misma frecuencia. Para resumir 27.000 escolares, es decir, el 5% de los escolares de educación primaria y secundaria de Noruega estaban implicados en los problemas más graves del maltrato entre iguales, que vienen a ser una proporción de 1 alumno de cada 20. Como acabamos de comentar estos resultados se repiten con cifras parecidas en el resto de los países donde se han realizado estudios nacionales, lo que da una idea de la magnitud del fenómeno. Investigaciones estas que como se acaba de comentar veremos más adelante.

El escenario donde se producen los episodios de maltrato se distribuyen entre varios sitios (v.gr. recreo, aula, pasillos, fuera del colegio, etc.), los estudios muestran que el lugar dónde se da de forma más habitual el maltrato entre iguales es en el recreo y en el aula, dependiendo del estudio es el recreo o el aula, así por ejemplo Whitney y Smith, 1993) en sus resultados los espacio se dividen así:

- El recreo 45%
- Las clases 39%
- Los pasillo 30%
- Otros lugares 10%

En el estudio llevado en Escocia por Mellor (1990) el 48% consideró que los incidentes se daban en el recreo y el 28% en el aula. Frente a estos estudios tenemos los estudios realizados en Italia (Fonzi y cols., 1999) la distribución es distinta:

- El aula 51,9%
- Otros sitios 20,2%
- Pasillos 19,6%
- Recreo 12,3%

En el estudio realizado en nuestro país bajo la dirección del Defensor del Pueblo (2001) la distribución del escenario se produjo de la siguiente forma:

- El aula, para los *insultos, motes, romper cosas, robar cosas y el acoso sexual*.
- El recreo, para la *agresión física directa y la exclusión social*.

Parece por lo tanto que cuando hablamos de investigaciones donde no se especifica el tipo de comportamiento, sino que se habla del maltrato en general, el escenario suele ser el recreo y después el aula. Cuando vemos el maltrato dividido en su formas más microscópicas vemos que cada tipo de agresión tiene un sitio donde más se da, aunque siguen siendo el recreo y el aula las ubicaciones más habituales de estas situaciones.

Una vez que hemos descrito las características que podemos considerar más relevantes del maltrato entre iguales por abuso de poder, podemos dar paso a un análisis de los factores que pueden ser considerados **causa** de las actuaciones agresivas de los alumnos y también del comportamiento de las víctimas, para después adentrarnos en las **consecuencias** que tiene la exposición duradera a los malos tratos tanto en la persona que ejerce la violencia como en el que la sufre.

2.2.2 Causas explicativas del maltrato entre iguales por abuso de poder

Como ya se explicó en el apartado introductorio de este trabajo, siguiendo la teoría bioecológica de Bronfrenbrenner (1994) el modelo explicativo del desarrollo del individuo se caracteriza por un conjunto de círculos concéntricos que se relacionan entre sí, *microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema*, es decir, la influencia en el desarrollo viene dada por un conjunto general de factores que son propios del individuo y de lo que le rodea. Desde este punto de vista los factores que pueden estar causando las conductas de maltrato en la escuela están relacionados con los individuos directamente involucrados (víctima, agresor), lo que les rodea y los que les rodean. Así podríamos hacer una distinción entre los factores causales del individuo (v.gr. características físicas y de personalidad) y los factores causales que le son externos (v.gr. familia, escuela y

contexto social). A partir de esta distinción vamos a llevar a cabo el análisis causal del maltrato entre iguales, nuestro modelo, que exponemos a continuación, gira en torno al individuo, con sus factores personales y sus factores externos. Pasemos a analizar cada uno de ellos.

a.- Factores personales

Todos estos factores ya los hemos traído a colación en el apartado anterior en referencia a las características de los implicados, así que haremos una breve reseña sobre ellos desde el punto de vista causal en este caso. Dentro de estos factores tenemos:

- Características físicas del agresor y la víctima.
- Características de personalidad

Como ya comentábamos antes según puso de manifiesto Roland (1989) las *características físicas* se habían sobredimensionado, y ciertamente tenían poca influencia en el maltrato entre iguales. Parece que en el caso de la víctima no son una razón explicativa de porqué una víctima es maltratada y que tampoco lo son de la violencia del agresor. Aunque está claro que los agresores suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas, eso no se puede considerar una causa, sino más bien un medio por el cual ejercer su agresividad. Tampoco sería lícito negar la influencia que estas características tienen en el maltrato, pero siempre como *factor secundario que potencia una causa primaria* o varias causas primarias que generan el maltrato.

Por otro lado en lo que se refiere a las *características de personalidad* parece claro el consenso (Olweus, 1993; Fernández, 1989; Randall, 1996; Tattum y Lane, 1989) acerca de que este tipo de características se pueden considerar causa de episodios de maltrato. Parece que las características de la víctima que antes presentábamos (Olweus, 1993) la predisponen en muchos casos a recibir algún tipo de episodio agresivo y que de igual forma la personalidad en algunos casos del agresor le lleva a perpetrar actos

violentos contra sus *compañeros*. No debemos olvidar la figura mixta agresor/víctima, cuyas características temperamentales y comportamentales, según los expertos (Olweus, 1993, Smith y Sharp, 1994), son la causa directa de su situación mixta de receptora del maltrato y perpetradora de éste.

Por último, hay ciertas características de personalidad en la víctima como por ejemplo la baja autoestima o la tendencia a la depresión (Rigby, 1996), que si bien se pueden considerar factores de riesgo, lo más habitual es que sean mejor consideradas como consecuencias del rechazo y el hostigamiento al que han sido expuestas estas víctimas.

b.- Factores externos al individuo

En este apartado trataremos de ver los factores causales que se encuentran más allá del individuo y sus características, nos referimos a los factores externos, es decir:

- El contexto social
- La escuela
- La familia

Empecemos por el **contexto social**, según Melendro (1997, cit. en Fernández, 1998) los factores sociales que afectan a la conflictividad en los jóvenes podríamos resumirlos en:

- Los medios de comunicación.
- Las estructuras sociales.
- Las características de los ecosistemas en los que reside los adolescentes.
- El status socioeconómico.
- El estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social.

La influencia de los *medios de comunicación* sobre la violencia es un tema muy debatido y que todavía no tiene un correlato científico que nos permita emitir una opinión definitiva sobre él. Para Fernández (1998) los pocos estudios que se han realizado muestran cierta relación, así hace referencia a estudios sobre violencia tanto de las imágenes de televisión en escenas ficticias de alta violencia física (Pearl, 1987; Eron, 1982) como en situaciones de dolor real. En ambos casos, según la autora, "los niños se hacen insensibles al estado personal del otro, del que sufre la agresión, del que padece la guerra", de la misma forma parece que los medios relacionan la violencia a postulados como que quien utiliza la fuerza como medio de expresión tiene la razón (Dot, 1984).

Otros autores presentan ideas parecidas, así Olweus (1993) basándose en los estudios de Pearl y cols. (1982) y Eron y Huesmann (1986) dice: "Los niños y los adolescentes que ven mucha violencia en la televisión, en vídeo y en el cine, a menudo se hacen más agresivos y tiene menos empatía con las víctimas de la agresión", concluye el autor que aunque las evidencias empíricas no existen en el ámbito del estudio a cerca de la relación entre la violencia expuesta en los medios de comunicación y el maltrato entre iguales, éstos "[...] pueden, en cierto grado al menos, elevar el nivel de agresividad" lo cual creemos que repercutirá en los episodios de maltrato que se generan en el ámbito educativo.

Aunque los estudios no nos permiten concluir nada acerca de la relación entre medios de comunicación y agresión, creemos que sí podemos admitir que la violencia expuesta en los medios puede generar unas actitudes de permisividad ante la violencia en la sociedad que se transmita a nuestros jóvenes. Esto quizá no provoque actos violentos en nuestros escolares, pero quizá evite que se denuncie un episodio de maltrato a un compañero por no parecer algo indeseable.

Parece que el *tamaño del hábitat* pudiese ser un factor que influyese en este problema, es más, parece que las ciudades grandes, con alta densidad poblacional son más propensas a vivir estas situaciones de maltrato en sus escuelas. Sin embargo según los estudios esto no es así, por ejemplo Olweus (1993) en sus estudios realizados en

Noruega demuestra que el porcentaje de alumnos agresores y víctimas en ciudades como Oslo, Bergen o Trondheim (con una población entre 450.000 y 150.000 habitantes) no era mayor, sino más bien al revés, era más bajo que en otras ciudades más pequeñas. Es más este autor comprobó que los padres y profesores de estas ciudades hablaban más con los agresores y las víctimas que en otras ciudades del país, parece que en las ciudades existe una conciencia de los problemas algo mayor (Olweus, 1993).

En nuestro país en el Informe del Defensor del Pueblo (2001), dividió la muestra en escuelas situadas en un ámbito rural y escuelas situadas en un ámbito urbano, siguiendo criterios de densidad poblacional y sectores de empleo más característicos. Los resultados mostraron que no existe ninguna diferencia significativa entre esos dos entornos.

La escuela tiene ciertas características que también pueden influir en el desarrollo de situaciones de maltrato. Algunas de estas características tienen que ver con aspectos arquitectónicos o ambientales de los centros, otras con la competitividad que puede promover el sistema educativo, también con la actuación del profesorado o con las relaciones interpersonales que se generan entre los alumnos.

Parece que el tamaño de la escuela y del aula no tiene relación con los episodios del maltrato, aunque se pudiese pensar lo contrario, los estudios demuestran esta falta de relación, así Olweus (1993) presenta los resultados que llevó a cabo en diez escuelas de Gran Estocolmo y estos no muestran esa relación, de la misma forma Lagerrspetz y cols. (1982, cit. en Olweus, 1993) muestran en un estudio en tres escuelas finlandesas la falta de relación entre estas dos variables tamaño y episodios de maltrato. De la misma forma Olweus (1993) también muestra como el tamaño del aula, siempre que esté dentro de un mínimo básico, tampoco tiene ninguna influencia.

Parece que hay un espacio en la escuela donde su distribución o su control sí puede influir en los episodios de maltrato, el patio de recreo. Smith y Sharp (1994) dedican un capítulo de su libro *School bullying: insights and perspectives* a las

actuaciones que se pueden llevar a cabo en el recreo y que reducen los episodios de maltrato. Entre los cambios no sólo están los que tienen que ver con la arquitectura del patio, reduciendo espacios ciegos y rincones sin supervisión si no que también incluyen el tipo de juegos que se llevan a cabo en él. Según los autores lo que verdaderamente proporciona una oportunidad para reducir el maltrato es que sean los propios chicos los que discutan sobre las características arquitectónicas y sobre el tipo de juegos que se deben llevar a cabo en el patio.

Sobre el patio y la vigilancia que en él se debe llevar también ha investigado Olweus (1993), parece que en la investigación que se realizó en Noruega demuestra que existe una relación inversamente proporcional entre los episodios de maltrato y la vigilancia por parte de los profesores. Es decir, que cuantos más profesores hay en el recreo más se reducen los episodios de maltrato en este escenario. Los mismos resultados son extrapolables a otro espacio como es el comedor, que sin ser una localización excesivamente violenta también se presentan en ella episodios de maltrato.

Otro de los factores que puede influir en el fenómeno es el *ambiente competitivo* que genera la institución escolar, se atribuye parte de culpa de la agresividad escolar a la competitividad por las buenas notas, más concretamente, parece que los agresores lo son porque reaccionan de forma agresiva a las frustraciones y los fracasos que la escuela les provoca. Aunque pudiese parecer una hipótesis factible las investigaciones no lo corroboran, por ejemplo Olweus (1997) refiriéndose a su investigación de 1983, comprobó en una muestra de 444 chicos de entre 13 y 16 años que "nada había en los resultados que sugiriera que el comportamiento de los chicos agresivos fuera consecuencia de las malas notas". Parece que en primaria tanto los agresores como las víctimas están bastante cerca de la media, aunque algo por debajo (Olweus, 1978) lo cual no permitiría por tanto esa explicación causal, pero según el propio autor en secundaria las notas bajan bastante por debajo de la media, sobre todo la de los agresores y aún así los estudios no encuentran ninguna relación entre ese descenso de las notas y el maltrato entre iguales.

Por otro lado tenemos a otro experto en el tema con una opinión distinta a la de Olweus, Rigby (1996) para este autor la competitividad puede ser positiva si sirve para potenciar el desarrollo de habilidades y conocimientos, pero sin embargo una competitividad excesiva puede ser muy negativa para los chicos e incluso puede provocar según el autor episodios de maltrato, según Rigby (1996) una énfasis excesivo en métodos competitivos puede llevar a:

- Que los alumnos con pocas capacidades, con bajo rendimiento escolar entren en una dinámica de frustración que les lleve a buscar el éxito no conseguido a través de conductas de abuso sobre otros.
- Que alumnos que fallen en estas actividades competitivas generan una baja auto estima que les puede llevar a ser objeto de maltrato.
- Que los alumnos "ganadores" se crean superiores y desarrollen una arrogancia que les lleve a abusar de otros.

Parece por lo tanto que la influencia que tiene o que no tiene la competitividad en el desarrollo de episodios de maltrato entre iguales es muy compleja y difícil de predecir, puesto que como dice Rigby (1996), a veces ocurre que chavales que tienen mucho éxito en este ambiente competitivo también se convierten en víctimas del maltrato.

Parece claro que las actuaciones del profesorado o más bien las no actuaciones ante los problemas pueden suponer sino el aumento de los episodios sí la falta de descenso de éstos. En el Informe del Defensor del Pueblo (2001) se deja claro que la percepción que tiene el profesorado de los problemas de intimidación en su centro no corresponden con la que los alumnos tenían, es decir, para los profesores había menos problemas de los que los propios implicados contaban que había. Eso evidentemente influye en las medidas a tomar para combatir el problema, si no se conoce perfectamente la incidencia de un problema se puede infravalorar. Por otro lado como explica Rigby (1996) el comportamiento de los profesores puede tener también una profunda influencia, puesto que es difícil hacer entender a un chico que abusar de los demás no es bueno, que imponer sus ideas con violencia no conduce a nada, si al entrar en clase ve que el

profesor para hacerse con la clase utiliza la imposición o cree que su opinión no puede ser rebatida. De la misma forma que un comportamiento pasivo y del estilo del *laissez faire* creará una anarquía donde los valores y las normas se diluyen entre los deseos individuales, donde siempre gana el más fuerte.

Por último, otro de los factores que puede ser causa del maltrato dentro de las escuelas es lo que Olweus (1993) denomina "mecanismos de grupo". Según el autor está demostrado que los niños y los adultos se pueden comportar de forma agresiva después de ver un modelo que actúe así, sobretodo si se tiene una visión positiva del modelo, por ejemplo que se le considere inteligente, duro y con clase. Es lo que se denomina "contagio social". De forma parecida actúa el descenso de las inhibiciones, cuando vemos que un comportamiento agresivo recibe una recompensa descíenden nuestras inhibiciones ante la posibilidad de llevar a cabo ese comportamiento y viceversa, otra situación que lleva a una persona que en un principio no sería pensable que fuese un agresor a llevar a cabo un comportamiento agresivo, es lo que en psicología de los grupos se denomina "disminución del sentido de responsabilidad individual". Así si una persona se halla inmersa en un grupo donde se llevan a cabo abusos hacia otras personas, se le puede ir difuminando su sentido de responsabilidad y va desapareciendo sus sentimientos de culpabilidad que le llevaban a no actuar contra la víctima. Por último según este autor la exposición repetida a los comentarios negativos hacia una persona puede hacer que se dañe la percepción que sobre la víctima tiene la gente y que incluso parezca que la víctima se lo "merece" por cómo es.

La *familia*, más concretamente las pautas de crianza y las interrelaciones entre los progenitores y el niño pueden ser causa de los comportamientos agresivos que luego éste desarrolle en la escuela.

Para Olweus (1980, 1993) hay tres factores en la crianza por parte de los padres o cuidadores que influyen directamente:

- Primer factor. "La actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, en especial la de la persona que más cuida de él (normalmente la madre) es muy importante, quizá sobre todo la actitud emotiva durante los primeros años. Una actitud básicamente negativa, caracterizada por la falta de afecto y de dedicación, aumenta el riesgo de que el niño se convierta en una persona agresiva y hostil."
- Segundo factor. "El grado de permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de éste. Si el cuidador del niño suele ser permisivo y "tolerante" y no fija claramente los límites de aquello que se considera comportamientos agresivos [...], es probable que el grado de agresividad del niño aumente."
- Tercer factor. "[...] aumenta el grado de agresividad del niño cuando se emplean por parte de los padres métodos de "afirmación de la autoridad", como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos."

Según este autor parece que la frecuencia de interacciones conflictivas entre los padres, con desacuerdos y discusiones abiertas delante de los hijos crean relaciones inseguras en los niños y formas educativas negativas, que influyen en el comportamiento del niño.

Rigby (1993, 1994) encuentra una correlación entre el maltrato y un "pobre" funcionamiento familiar, esta correlación fue mayor para chicos, que para chicas, de la misma forma la correlación de la víctima con un "pobre" funcionamiento familiar se da pero sólo en las chicas, no en los chicos. Preguntándole a los implicados el autor encuentra que el agresor tiene pocas relaciones con su padre y con su madre, sin embargo las chicas víctimas dicen tener malas relaciones con sus madres. Parece por lo tanto que las dificultades en las relaciones familiares son más serias para los agresores que para las agresoras, especialmente con los padres; aunque más serias en las chicas víctimas que en los chicos, especialmente con las madres.

Bowers, Smith y Binney (1994) llevaron a cabo un estudio sobre los estilos de crianza y el apego. Los chicos agresores solían no tener la figura del padre en casa y percibían a los miembros de la familia como distantes. Frente a esto las víctimas tenían una buena relación con los miembros de su familia.

Smith y Mirón-Wilson (en preparación) definen a la víctima como "un chico sensible y cauto que ha desarrollado una relación cerrada y sobreprotectora con su madre, y que tiene un padre crítico y distante y que no le proporciona un modelo de rol masculino". Parece por lo tanto que la influencia de la familia, con las pautas de crianza de los padres repercuten de forma directa sobre el comportamiento ulterior de sus hijos en la escuela. Aceptamos esta afirmación sin olvidar que desde el modelo de desarrollo que defendemos no existen explicaciones unicasales para un fenómeno tan complejo como el maltrato entre iguales y que por lo tanto la familia, como la escuela, como el contexto escolar son causas que interrelacionadas explican el comportamiento de los agresores y de las víctimas en la dinámica del maltrato entre iguales por abuso de poder.

2.2.3 Consecuencias del maltrato entre iguales por abuso de poder.

Las consecuencias del maltrato entre iguales en ningún caso son positivas, sean para víctimas, sean para agresores, es más las consecuencias, que los testigos también sufren, son siempre negativas.

a.- Víctimas

Las víctimas son las que más consecuencias negativas sufren, así las más habituales es un descenso claro de la autoestima (Rigby y Slee, 1993; Rosenberg, 1986), parece que una situación de humillación, de falta de apoyo y de rechazo continuo reduce la autoestima en uno mismo de forma clara.

Otra de las consecuencias clara del maltrato es la depresión, Slee (1995) y Callaghan y Joseph (1995) demostraron en sus estudios que los sujetos que daban altas

puntuaciones en una escala de victimización, daban altas puntuaciones en escalas de depresión y tenían una pobre auto percepción sobre su competencia en diversos dominios. Está claro por tanto que el maltrato continuado tiene unas consecuencias claras en el buen funcionamiento psicológico de los que lo sufren, les crea un pobre concepto de sí mismos y suele llevarles a sufrir cuadros depresivos, no olvidemos que como se dijo en el apartado anterior esto es una consecuencia del maltrato, pero que se puede convertir en causa de nuevas agresiones, las causas y consecuencias del maltrato se convierten, por tanto en un bucle infinito que desespera a la víctima.

Como dice Rigby (1996) otra de las consecuencias del maltrato es la soledad, la víctima no tiene ni siquiera un buen amigo, como en el caso anterior esto le lleva a volver a ser una "presa fácil", puesto que es más sencillo atacar a una persona sin apoyos. De la misma forma esta consecuencia se convierte en causa de depresión que como acabamos de ver también es considerada causa directa del maltrato. A su vez otra consecuencia es el absentismo escolar, el chico/a víctima simula enfermedades o se excusa para no ir a la escuela y no encontrarse con sus agresores o agresor. Un estudio (Rigby, 1996) muestra como el 5% de los chicos y el 8% de las chicas víctimas reconocían faltar a la escuela por culpa del maltrato. Cuando la situación se hace insostenible los padres que ya son conscientes de la situación pueden llegar a cambiar de entorno social y llevar a sus hijo/a a una nueva escuela para que empiece una nueva vida.

Slee y Rigby (1993) llevaron a cabo una investigación donde escogiendo un grupo de víctimas a partir de la nominación de sus compañeros les pasaron una batería de preguntas acerca de su estado de salud, se comprueba que en comparación con chicos y chicas no víctimas estos chicos respondían más a menudo a las afirmaciones sobre que tenían una salud por debajo de lo normal. De la misma investigación también se extrajo el siguiente resultado: a las chicas les afecta más la victimización a su salud que a los chicos.

Por último tenemos la consecuencia más dramática que puede conllevar el maltrato entre iguales, el suicidio. Hay pocos casos donde esté claro que la causa del suicidio ha sido la victimización por parte de otros compañeros, pero por pocos que sean el dramatismo los eleva a la peor consecuencia de este fenómeno.

Además de las consecuencias directas del maltrato los especialistas han estudiado si existen efectos a largo plazo del maltrato entre iguales, tanto Olweus (1992), como Farrington (1993), muestran por medio de estudios longitudinales y cuestionarios retrospectivos que por ejemplo personas que han sido víctimas del maltrato en su juventud mantiene altos niveles de depresión y de baja autoestima. Parece que en algunos caso adultos que en su etapa escolar fueron maltratados por sus iguales llegados a esta edad llevan a cabo episodios de maltrato con personas más vulnerables que ellos (Rigby, 1996).

b.- Agresores

Al igual que la víctima, el agresor también tiene consecuencias negativas, en general suele tener pequeños problemas de robos, problemas con la policía y suele llegar a entrar dentro del círculo de la delincuencia, también suelen tener problemas con el alcohol y las drogas (Rigby, 1996; Olweus, 1993; Rigby y Cox, 1996; Lane, 1989). Parece que también existen consecuencias en los agresores similares a las de las víctimas, según Dietz (1994, cit. en Rigby, 1996) en un estudio con adultos que reconocían haber sido agresores en su etapa escolar en comparación con adultos que no lo habían sido había más caso de depresión en el primer grupo que en el segundo.

c.- Testigos

Por último los testigos del maltrato desarrollan miedo a verse implicados, que les lleva a no comprometerse con los demás y mantener el silencio frente a los abusos, esto suele llevar a la aparición de sentimientos de culpabilidad (Ortega, 1998; Mora-Merchán, 2000; Rigby, 1996). Acerca de las consecuencias a largo plazo del maltrato entre iguales

en los testigos de estos episodios no están desarrollados y por lo tanto no tenemos información sobre ello. (Rígby, 1996).

2.3 Estudios de incidencias sobre el maltrato entre iguales por abuso de poder

Una de las claves de la investigación en el campo del maltrato entre iguales ha sido el estudio de la incidencia de este problema en los diversos países. Desde que Heinemann (1973) diese la voz de alarma a cerca del problema y desde que Olweus (1973, 1978) hiciese sus primeros estudios de incidencia han pasado casi treinta años y el estudio del maltrato entre iguales está muy extendido. Ya a finales de los ochenta el interés por este fenómeno pasó de circunscribirse al ámbito escandinavo y se empezaron a realizar los primeros estudios de incidencia en países como Inglaterra, Irlanda, Escocia, Japón, Países bajos, Canadá, Estados Unidos, Portugal, Italia y por supuesto España.

Este apartado trata precisamente de resumir todos los trabajos empíricos sobre la estimación del número de chicos y chicas que se encuentran, ya sea como agresores, víctima o desempeñando otro papel, inmersos en el problema del maltrato entre iguales por abuso de poder.

De la misma forma que Olweus inició el estudio de la incidencia del fenómeno, fue el que creó uno de los instrumentos para medir esta incidencia el *bully/victim questionnaire* (Olweus, 1983), este cuestionario sería el que más tarde adaptaría en Inglaterra Peter Smith y que pasaría a ser el instrumento utilizado por la mayoría de los investigadores interesados en conocer la incidencia del fenómeno en sus países. En España por ejemplo Isabel Fernández y Rosario Ortega han utilizado versiones traducidas y revisadas de éste cuestionario, mientras que en el estudio llevado a cabo en nuestro país sobre la incidencia nacional del maltrato entre iguales se creó, a partir de cuestionarios como el de Smith y otros de similares características, un cuestionario *ad hoc* para esta investigación (véase Informe del Defensor del Pueblo 2001 y Anexo 2).

Más adelante en el siguiente apartado se hará un breve recorrido sobre los métodos más utilizados para el estudio del maltrato y volveremos a hablar del cuestionario junto a la observación, los métodos semi-estructurados, etc.

2.3.1 Estudios de incidencia en Europa

Empezaremos este apartado con los primeros estudios de incidencia que se hicieron sobre este fenómeno, los llevados a cabo en los países escandinavos¹.

a.- Suecia

El primer estudio que se suele citar como el pionero se realizó en 1970 por Dan Olweus y aún se sigue desarrollando puesto que es un estudio longitudinal, en este primer estudio utilizó una muestra de 900 participantes entre los 13 y los 15 años. Fue llevado a cabo en Estocolmo (Suecia) y además del cuestionario Olweus utilizó: autoinformes, informes de las madres, nominación por parte de los iguales y de los profesores, registros de los contactos con la justicia debido a actos agresivos o consumo de drogas, entrevistas retrospectivas sobre las pautas de crianza y datos hormonales y psicofisiológicos (Olweus, 1999).

El siguiente estudio que el mismo autor llevó a cabo en Suecia se realizó entre los años 1983 y 1984 se utilizaron 60 escuelas, con participantes desde los 10 hasta los 16 años que involucró a 17.000 chicos y chicas (Olweus, 1999). Los datos obtenidos se compararon con el estudio realizado en tres ciudades Noruegas donde se implicó a 32.000 alumnos, la primera impresión es que no hay muchas diferencias entre los dos países. Estas pocas diferencias son por ejemplo que los alumnos suecos son más aislados y excluidos que los Noruegos, parece según el autor "que hay más aislamiento y soledad entre los jóvenes suecos" (Olweus, 1999). Otra diferencia es que en secundaria los alumnos que decían ser maltratados y los que maltrataban eran más en Suecia que en Noruega y lo mismo ocurría con las agresiones a profesores. Por último parece que los profesores y padres de los alumnos de las escuelas suecas eran más conscientes de los problemas de maltrato.

¹ Dinamarca también ha sido un país escandinavo interesado por el fenómeno del maltrato, pero en ningún caso de la forma en el que lo han realizado países como Noruega, Suecia o Finlandia, además no ha realizado ningún estudio sistemático sobre la situación del problema, por eso no haremos un desarrollo sobre este país, aunque sí queremos reseñar que ha llevado a cabo campañas para intervenir contra el maltrato entre iguales por abuso de poder, (v.gr. Dueholm, 1999)

b.- Noruega

En Noruega Olweus realizó dos estudios más, el estudio intensivo de Bergen (1983-1985) donde analizó los resultados de 2.500 chicos y chicas, con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años, 400 profesores y 1000 padres (Olweus, 1999).

Por último reseñaremos aquí el estudio más ambicioso que se ha realizado sobre este fenómeno y que implicó a 130.000 chicos y chicas de 715 escuelas, con edades comprendidas entre los 9 y 16 años. Se realizó en 1983 y nos vamos a centrar en él pues supone un hito en el estudio del maltrato entre iguales por abuso de poder. Los datos más relevantes, según su autor (Olweus, 1999), podríamos resumirlos de la siguiente forma:

- El 15% de los alumnos participaban en los episodios de bullying ya sea como víctimas, o como agresores.
- De este 15%, el 7% eran agresores, el 9% eran víctimas y el 1,6% eran víctimas y agresores a un tiempo. Aparece la figura mixta de la que ya hemos hablado con anterioridad.
- Respecto a la intimidación más grave, es decir, cuando se sufre el maltrato una vez a la semana, el 5% de los alumnos lo sufría.
- El número de implicados (tanto víctimas como agresores) en los episodios de maltrato decrecía con la edad.
- Los agresores solían ser chicos.
- Las agresiones físicas eran menos frecuentes en los cursos superiores frente a los inferiores.
- La edad de los agresores era la misma o superior que la de sus víctimas.

Estos datos como ya hemos comentado antes son característicos de casi todos los estudios realizados y podemos considerarlos prototípicos.

c.- Finlandia

En este país se inicia el estudio de forma paralela a Suecia y Noruega y así tenemos dos trabajos representativos (Bjorkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982 y Lagerspetz y cols., 1982). El segundo estudio tiene unas características muy similares al de Olweus y llega a unos resultados también muy similares a los obtenidos en Suecia y Noruega. El primer estudio comentado tenía una metodología diferente que consistía en medir las auto-percepciones de los implicados en el maltrato. Las víctimas tenían una imagen muy pobre de sí mismas y de sus competencias, sobre todo las chicas que tendían a la depresión. Los agresores presentaban altas puntuaciones en dominancia.

A partir de estos estudios, estos autores y otros se centran en el estudio de la diferencia de género en las agresiones que se llevan a cabo. Estos autores son los primeros que comprueban que las diferencias de género en las agresiones es una cuestión del tipo de violencia que se utiliza y no tanto de la cantidad de agresiones. Parece que las chicas agreden como los chicos, pero sus agresiones son de tipo indirecto, quizá por eso al ser menos identificables parezca que agreden menos.

Por último ha sido en este país y ha sido una autora, Christína Samivalli (Samivalli y cols., 1996) la que más ha aportado al estudio del maltrato como un conjunto de interrelaciones donde todos los miembros de la escuela participan. Ya hemos hablado con anterioridad sobre las distinciones entre alumnos ajenos, defensores, etc. La visión de la incidencia para esta autora es radicalmente distinta, porque ahora ya no hablamos de un porcentaje de alumnos implicados en el maltrato, ahora hablamos de que la totalidad de los miembros de los centros están implicados.

A continuación presentaremos los estudios realizados en Gran Bretaña y en la República de Irlanda. Estos países, sobre todo Inglaterra, fueron los grandes continuadores de los trabajos iniciados por Dan Olweus y que se sintetizan en el esfuerzo llevado a cabo por un autor, Peter Smith.

d.- Inglaterra

El interés sobre el estudio del maltrato en Inglaterra se materializó a finales de la década de los 80. Entre 1989 y 1990 aparecieron tres libros que centraron su atención en este fenómeno. Tattum y Lane (eds.) *Bullying in the school*; Roland y Munthe (Eds.) *Bullying: An international perspective* y Besag *Bully and victims in the schools*. A partir de este momento y después de las primeras investigaciones, Peter Smith toma el relevo del estudio de la incidencia del maltrato en Inglaterra.

Como acabamos de comentar, a finales de los 80 se llevaron acabo las primeras investigaciones en Inglaterra (Yates y Smith, 1989), más concretamente dos que presentaron los siguientes resultados, en el estudio de Arora y Thompson (1987) entre el 20% y el 30% de alumnos (con 12, 13 y 14 años) habían maltratado a alguien o habían recibido algún tipo de maltrato durante la semana anterior al día que se les preguntó. Por otro lado Stephenson y Smith (1989) muestran que el 23% de los alumnos se encuentran envueltos en algún problema de maltrato entre iguales, sea como víctima o como agresor, según informaron los profesores de 26 escuelas de educación primaria. Estos datos chocaron excesivamente con los obtenidos por Olweus (1989) sobre la incidencia en Noruega (recordemos que el 3% de los alumnos habían sido agresores en la última semana y que el 6% habían sido víctimas). Sin embargo el problema estaba en que los resultados de los dos países no eran comparables, puesto que la metodología utilizada no tenían nada que ver, así por ejemplo en la investigación de Stephenson y Smith (1989) la información la proporcionaban los profesores de los alumnos y en el de Arora y Thompson (1987) la información provenía de redacciones de los alumnos sobre "la vida en la escuela". Esta situación contrastaba con el estudio de Olweus (1989) en el que se había utilizado un cuestionario donde se le preguntaba a los alumnos sobre las situaciones concretas de maltrato entre iguales que ocurrían en sus escuelas.

Para solventar esta discrepancia metodológica Smith llevó a cabo un primer estudio utilizando una versión modificada por él mismo del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus (1989). Para poder así hacer una comparación directa

entre los dos países, Noruega e Inglaterra y poder confirmar o no los resultados de las anteriores investigaciones.

En esta primera investigación (Yates y Smith, 1989) se llevó a cabo en dos escuelas con una población de entre 600 y 1000 alumnos. Estaban situadas, una en el norte y la otra en el sur, y la mayoría de los alumnos procedían de clase trabajadora. Los alumnos tenían entre 13 y 15 años y la muestra estaba compuesta por 234 alumnos en total. Como acabamos de comentar se utilizó el cuestionario de Olweus con alguna pequeña modificación para adaptarlo al contexto británico. Los resultados muestran que el 20% de los alumnos afirmaba ser víctima "entonces y ahora" y un 10% lo afirmaba igualmente cuando la frecuencia aumentaba "una vez a la semana". Otro resultado indica que los estudiantes más jóvenes eran más maltratados que los mayores. Respecto a lo que Olweus (1989) denomina "Maltrato indirecto", es decir, exclusión activa, el porcentaje de alumnos era del 15% "entonces y ahora" y el 3% "una vez a la semana". Respecto a la edad parece que en el 35% de los casos eran chicos de la misma clase, en el 31% de la misma edad pero de clases diferentes y en el 24% de cursos superiores, sólo en el 8% eran de uno o dos cursos inferiores. Con relación al género de los agresores, los chicos víctimas decían que eran atacados en el 88% de los casos por chicos y las chicas decían que eran atacadas en un 48% por chicos, en un 24% por chicas y en un 28% por ambas. Por otro lado respecto al tipo de maltrato sufrido, el 71% decía haber sido "insultado", el 12% reconocía que le habían "pegado" y el 2% informaban que les habían robado. Respecto a los sentimientos, según los autores los alumnos víctimas comunicaban de forma significativa más que los que no eran víctimas que estaban solos en el recreo, que se sentía solos y que se sentían peor que sus compañeros. Con relación a los agresores parece que el 12% decía haber maltratado "entonces y ahora" y un 4% "una vez a la semana". Sólo el 5% de las chicas reconocía maltratar "entonces y ahora", frente al 20% de los chicos que reconocen lo mismo. Respecto al sentimiento de los agresores parece que la indiferencia es el más común.

Otros estudios como el de Smith (1989, cit. en Mora-Merchán, 2000), presentan unas características muy similares, los alumnos maltratados "alguna vez" o "con alguna

frecuencia" eran el 20% y un 6% eran maltratado "una vez a la semana", entre los 7 y los 12 años, en esas mismas edades los alumnos agresores eran un 8% "alguna vez" o "con alguna frecuencia" y el 1,7 % lo hacían "una vez a la semana". Las formas de agresión son primero verbales y luego físicas. Las chicas utilizaban más las formas indirectas de maltrato frente a la agresión física directa de los chicos, los agresores eran de la misma clase o de una clase superior a la víctima. Las víctimas eran rechazadas. Por último se produce un pequeño descenso del número de víctimas con la edad y un aumento del número de agresores.

Viendo estos resultados parece claro que la incidencia en Inglaterra del maltrato entre iguales es superior a la de Noruega (Yates y Smith, 1989)

Para finalizar presentaremos el estudio más importante por el momento realizado en Inglaterra, el realizado en el área de Sheffield. Para este trabajo también se utilizó el cuestionario de Olweus (1985), se encuestaron un total de 6.758 alumnos y alumnas procedentes de 24 escuelas (17 de primaria y 7 de secundaria), la muestra, por lo tanto, estaba compuesta por escolares de entre 7 y 16 años (Whitney y Smith, 1993), Los resultados más importantes obtenidos son (Smith, 1999 y Ortega 1988):

- El 27% de alumnos de primaria y 10% de alumnos de secundaria manifestaron haber sido maltratados "de vez en cuando" y un 10% de alumnos de primaria y un 4% de secundaria "una vez a la semana".
- El 12% de los alumnos de primaria y el 6% de secundaria manifestaron haber maltratado "alguna vez" y el 4% de los alumnos de primaria y el 1% de los de secundaria "una vez a la semana".

Las características más relevantes que podemos extraer de este trabajo son las siguientes:

- Existe un descenso claro con la edad de los alumnos que se consideran víctimas, este descenso se ve cuando se hace una comparación entre la muestra de primaria y la de secundaria.
- De la misma forma se produce un descenso, aunque menos patente, en la muestra de agresores.
- La mayoría de los actos de victimización eran llevados a cabo por compañeros de la misma clase o curso (en el 79%-82% de los casos), en el resto de las ocasiones son alumnos mayores los que maltratan (el 35%).
- Las modalidades de maltrato más frecuentes se distribuían de la siguiente forma:

Tabla 2.2. Distribución de las distintas modalidades de maltrato entre iguales.

Formas de maltrato	7-11 años	12-16 años
Insultos, motes	50%	62%
Agresión física	36%	26%
Amenazas	30%	25%
Rumores	26%	24%
Aislamiento social	18%	7%
Insultos racistas	15%	9%

- Los chicos comparados con las chicas parecían sufrir más agresiones de tipo físico directas, mientras que las chicas sufrían más formas indirectas como por ejemplo los rumores o las exclusiones.
- Los lugares en los que se producía con más frecuencia los maltratos fueron (Tabla 2.3) (Whitney y Smith, 1993):

Tabla 2.3. Ubicación de los episodios de maltrato (Whitney y Smith, 1993)

Lugares de agresión	7-11 años	12-16 años
El recreo	76%	45%
Las clases	30%	39%
Los pasillos	13%	30%
Otros lugares	7%	10%

- En cuanto al género, los chicos son maltratados más habitualmente por chicos sea de forma individual en grupo y las chicas también aunque hay un gran porcentaje también de chicas que intimidan a chicas.
- La mitad de las interacciones son diádicas y en la otra mitad la víctima es atacada por un grupo de agresores o por un agresor y unos acompañantes que le apoyan. Esto apoya las teorías que antes comentábamos sobre el carácter grupal de la intimidación.

- Parece que las víctimas también sufren intimidaciones fuera del colegio, pero los agresores sólo intimidan en el centro.
- Respecto a quién le cuentan lo sucedido, parece que se informa más a los padres que a los profesores. En primaria se informa más que en secundaria, tanto a los padres como a los profesores. Cuantas más veces una persona es víctima del maltrato más fácil es que lo comunique. Todas estas conclusiones hay que entenderlas bajo la información sobre que las víctimas por lo general no informan de su situación a los adultos.
- En primaria el 54% de los alumnos informan que los profesores intervienen para parar la situación y el 50% informa que esto lo hacen sus compañeros. En secundaria respecto a los profesores el resultado es el mismo, pero cuando hablan de las intervenciones de sus compañeros para intentar parar la situación el porcentaje desciende hasta el 38%.

Como hemos comentado antes Yates y Smith (1989) a la vista de la incidencia del maltrato en las escuelas inglesas ya proponían la necesidad de una intervención, de ahí que el "Proyecto Sheffield" además de esta investigación implicaba un programa muy extenso de intervención para paliar la situación de maltrato entre iguales en las escuelas inglesas (Sharp y Smith, 1994; Smith y Sharp, 1994).

e.- Escocia

El investigador que más ha desarrollado el estudio del maltrato entre iguales en Escocia ha sido Andrew Mellor. La investigación más ambiciosa que este autor ha desarrollado en su país fue en 1990, pero antes se hizo un primer intento de estudio de incidencia que resumimos a continuación.

Mellor (1988) llevó a cabo un estudio inicial con alumnos entre los 12 y 16 años de tres centros de estudios de secundaria. Los resultados muestran una situación donde el 6% de los chicos y el 11% de las chicas habían sido víctima del maltrato alguna vez o con frecuencia, este resultado y el más sorprendente de que casi la mitad de los alumnos

encuestados (40%) no haría nada para ayudar a alguien sometido a maltrato, llevó a las autoridades a centrar su interés y sus recursos en estudiar la verdadera incidencia del problema.

Así el primer estudio en Escocia financiado por el gobierno de Reino Unido fue el de Mellor en 1990. La muestra estaba compuesta por 942 estudiantes de secundaria (12-16 años) de 10 escuelas, utilizando como herramienta de recogida de datos el cuestionario agresor/víctima de Olweus, los resultados más relevantes fueron los siguientes:

- El 3% de los escolares manifestaron ser maltratados como mínimo una vez por semana, mientras que la cifra aumentaba al 6% si la frecuencia disminuía a "a veces o con una frecuencia mayor".
- El 4% de la muestra manifestó haber agredido "alguna vez" o con una frecuencia mayor y el 2% si aumentábamos la frecuencia a "una vez por semana".
- No hay diferencia por género, en el número de víctimas.
- En las chicas el número de víctimas disminuía a partir de los 13-14 años, mientras que en los chicos a los 14-15 había más víctimas que en los cursos anteriores.
- El 50% de los chicos y el 33% de las chicas manifestaban haber maltratado a algún compañero. La diferencia entre chicos y chicas se hacía patente a la edad de 15 años, donde el 12% de los chicos frente al 5% de las chicas afirmaban haber llevado a cabo algún episodio de maltrato entre iguales.
- El lugar más habitual donde ocurrían estos episodios fue en el recreo (48%), seguido por el aula (28%).
- La incidencia total encontrada en las escuelas escocesas es menor que la encontrada en Inglaterra en los estudios de Smith (Mellor, 1999).

En una investigación que llevó a cabo Leslie (1993), posterior a la de Mellor, en 7 centros de primaria encontró que el 17% de los alumnos habían sido víctimas recientemente, siendo el tipo de agresión más utilizado la verbal, más concretamente los insultos. Un último resultado encontrado en 1994 en un estudio realizado en la comarca de Strathclyde, muestra que el 4% de la población encuestada sufría maltrato entre iguales cada día y el 6% lo llevaba sufriendo durante un año.

f.- Irlanda

En 1985 se iniciaron los primeros estudios que se llevaron a cabo en este país. El primero (O' Moore y Hillery, 1989) se llevó a cabo en Dublín con una muestra de 783 alumnos entre 8 y 12 años, utilizando un cuestionario que medía el grado de incidencia del problema. Los datos muestran que el 8% de los alumnos eran victimizados una vez a la semana y el 3% intimidaba con la misma frecuencia. De la misma forma, como en los estudios ya comentados, los niveles de maltrato entre iguales descendían con la edad.

En 1994 Byrne llevó a cabo un estudio más amplio con una muestra de 726 alumnos de primaria y 576 de secundaria, en siete centros de Dublín, los resultados más reseñables son:

- Se encontraron 70 agresores (5,3%) y 67 víctima (5,1%).
- Los chicos participaban más como agresores y como víctimas, un 74,2% de agresores eran chicos y una 59,7% de víctimas también eran chicos.
- Se constató un absentismo muy alto entre los agresores.
- Se encontró un dato que coincide con el estudio de O' Moore y Hillery (1994), los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizados que sus compañeros.

Para finalizar, traemos a este estudio el trabajo realizado en 1996 por O' Moore, Kirkham y Smith en el *Anti-Bullying research and Resouce Centre del Trinity College* de Dublín y financiado por la *Gulbenkian Foundation* y el Ministerio de Educación irlandés. El

estudio se realizó entre los años 1993 y 1994 y en él participaron una muestra de alumnos que iba desde 3º de primaria (8 años) hasta 6º curso de la enseñanza postprimaria. En total formaban parte de la muestra 530 escuelas, 320 de primaria que representa el 10% del alumnado de primaria del país y 210 escuelas que representan el 27% de los alumnos de postprimaria. La recogida de datos se realizó por medio del Cuestionario agresores/víctimas de Olweus (1989) y basándonos en Byrne (1999) los resultados más importantes fueron:

- Un 5% de los alumnos de primaria habían sido maltratados al menos una vez a la semana, mientras que en la postprimaria ese porcentaje descendía hasta el 2%.
- El curso donde las tasa de incidencia de intimidación era más alta era el 2º curso de postprimaria, lo que en nuestro país sería 2º de secundaria (13-14 años).
- Otro dato también muy importante es que la mitad de la muestra de alumnos se uniría para hostigar a un compañero si éste les "caía mal"
- La comunicación, ya sea a un profesor o a los padres, de cualquier incidente de maltrato decrecía según se aumentaba la edad.

g.- Alemania

En este país el interés sobre la violencia juvenil ha sido mucho más general conceptualmente que otros, es decir, muchos de los estudios se han realizado sobre todo tipo de violencia juvenil y dentro de ésta se ha estudiado el maltrato entre iguales. A finales de la década de los 80 se creó una Comisión Gubernamental Independiente para la Prevención y Control de la Violencia, que se hacía cargo de problemas de violencia en muchos contextos, familia, escuela, estadios de fútbol y también violencia de signo político. Dentro de las conclusiones a las que se llegaron se destacaba, en referencia a la escuela, que el clima educativo es un factor fundamental que afecta a la violencia dentro de las escuelas. A partir de estas conclusiones se llevaron a cabo programas de

intervención y de prevención centrados en la función educativa de las escuelas y en la responsabilidad del profesor y los alumnos.

En la década de los 90 el tema retomó mucha importancia y se iniciaron estudios que en algunos casos se continúan hasta la actualidad (Funk, 1997; Lösel y Blieser, 1999). Los estudios alemanes en su mayoría (v.gr. Funk, 1997) no sólo se centran en el maltrato entre iguales, sino que incluyen otros tipos de violencia que no tiene que estar dirigida a los iguales (p. ej. el vandalismo). Muchas veces se deja fuera de las revisiones a estos estudios precisamente por esta razón, es decir, que no se refieren exclusivamente al maltrato entre iguales, pero parece necesario sin embargo traerlos a colación por el importante trabajo y la preocupación que la violencia juvenil tiene en este país. Debido a esta situación es difícil hacer comparaciones directas de los resultados, porque al incluir distintos tipos de violencia la incidencia y los lugares donde ocurren suelen ser más altos que en el resto de países donde se hacen unos análisis más exclusivos.

El estudio que presentamos a continuación no es un estudio de incidencia general alemán, puesto que la estructura estatal alemana es federal y por lo tanto las competencias educativas están asumidas por los estados federales o *länder* y muchos estudios se centran sólo en el estado que lo lleva a cabo. Los resultados más destacables de los distintos estudios son los siguientes, respecto a los agresores:

- En el *Estudio sobre Violencia Escolar de Nuremberg 1994*, la agresión verbal más concretamente los insultos representan la acción violenta más común (83% de chicos y 74% de chicas) que coincide con otros estudios alemanes (Funk, 1997). Mentir acerca de los compañeros, las peleas, el vandalismo y los insultos a los profesores también eran acciones frecuentes (entre el 49% y el 32% en chicos y el 32% y 16% en chicas, según el tipo de agresión). Las agresiones sexuales, y las amenazas con armas se dan en porcentajes muy bajos. De la misma forma que las

agresiones a los profesores, aunque de las que se dan, los objetivos de la violencia psicológica y verbal son más las mujeres que los hombres.

- Según este estudio los chicos son más violentos que las chicas, al igual que otros estudios (Fuchs y cols. 1996 y von Spaun, 1996).
- Las edades más violentas se distribuyen entre los 13 y 15 años. En Hesse las mayores cuotas de violencia se dan entre los años 14 y 15 años y en Sajonia a los 14 años (Funk, 1997)
- Las agresiones verbales se dan por igual en todos los niveles de educación (primaria, secundaria e institutos), mientras que en lo que se refiere a las agresiones físicas directas (peleas) se dan más en primaria (49%) que en los institutos (23%) y en secundaria (31,5%) (Funk, 1997).
- No existen diferencias significativas entre los estudiantes alemanes y los extranjeros en agresiones como las mentiras, los insultos y ofensas, peleas, amenazas con armas o acoso sexual (Funk, 1997). Frente a otro estudio (Fuchs y cols., 1996, cit. en Funk, 1997) que si encuentra diferencias entre los alemanes y los extranjeros en conductas vandálicas, psíquicas y físicas, mientras que no se encontraban diferencias en lo que se refiere a las agresiones verbales.
- El 15% de los escolares de Nuremberg admiten llevar a la escuela "medios de defensa", aumentando el porcentaje en los escolares de Berlín (26%), de Bochum (24,5%) y de Baviera (30%). Quizá el dato por alarmante debería ser tenido en cuenta para los análisis de incidencia en otros países. Como ha sido el caso del Informe del Defensor del Pueblo (2001), donde se incluía una pregunta sobre las amenazas con armas.
- Según Von Spaun y cols. (1996) hay una mayor incidencia de delitos violentos en las zonas urbanas que en las rurales.

Por lo que se refiere a las *víctimas*:

- El 5,8% de las chicas declaran haber sido pegadas o haber sido objeto de acoso sexual frente al 3,7% de los chicos.

- El 59,7% de los escolares de Baviera declaraban haber sido insultados en el curso de 1994.
- El 41,5% se consideraban blanco de comentarios indecentes por parte de sus compañeros.

Por último haremos una reseña a los resultados resumidos por Lösel y Blieser (1999) sobre los estudios alemanes realizados sobre violencia entre iguales en Alemania (Schwind y cols., 1995; Todt y Busch (1996); Tillmann y cols., 1996, Schäfer, 1996; Melzer y Rostampour, 1996 y Hanewinkel y Kaaack, 1997), según este autor podemos decir que:

- Predominan las agresiones verbales y físicas leves.
- Los agresores son del mismo curso o de uno superior a las víctimas.
- No parece haber relación entre estatus socio-económico y maltrato entre iguales, influyen más las características emocionales y de crianza de la familia que su poder económico.
- Para los agresores y para sus víctimas el rendimiento académico es bajo y sus actitudes ante la escuela negativas. Sin embargo la actitud de los padres de las víctimas ante los logros de sus hijos son más positivas que la de los padres de los agresores.
- Para los profesores los lugares donde más se dan este tipo de situaciones es en el recreo (60,1%), los alrededores de la escuela, los pasillos y finalmente el aula (9,2%). Para los alumnos el lugar de riesgo es el aula y los alrededores de la escuela.
- La comunicación a los profesores disminuye según aumenta la edad.

Otros países del centro de Europa que han llevado a cabo estudios sobre este fenómeno han sido Holanda, Suiza y Bélgica.

h.- Holanda

El autor que más estudios ha desarrollado en Holanda ha sido Tom Mooij, presentamos dos de ellos, uno con estudiantes de primaria y secundaria y el segundo sólo con los de secundaria (Junger-Tas, 1999).

En el primer estudio de Mooij (1992), con una muestra de 66 centros con una población de 1065 alumnos de primaria y 1055 de secundaria, encontró que los agresores no eran víctimas de maltrato. Otro dato es que el 61% de los alumnos de primaria han sufrido malos tratos por parte de sus compañeros al menos una vez durante el año, frente al 29% que lo ha sufrido en secundaria. Si hablamos de una frecuencia de maltrato más alta "al menos una vez por la semana" los porcentajes se reducen al 8% en primaria y al 2% en secundaria.

En el segundo estudio Mooij (1994) utilizó una muestra de 71 centros con una población de 1989 estudiantes de 15 y 16 años. En este caso el autor encontró que existía relación entre ser intimidador y haber sufrido malos tratos entre iguales, resultado que como acabamos de comentar no se encontró en el otro estudio. También encontró que el 8% de los participantes habían sido víctimas del maltrato por parte de sus compañeros y el 7% había sido agresores.

Por último presentamos los datos de una investigación desarrollada por Junger (1990) que analizó los resultados de una muestra de 800 chicos entre 12 y 18 años. El autor encontró que el 20% de los alumnos encuestados habían sido alguna vez víctimas de agresiones físicas y un 26% de agresiones verbales. Cuando la frecuencia de agresiones aumenta hasta la categoría de "muy frecuentes" los porcentajes se reducen drásticamente hasta un 6% de agresiones físicas y un 7% de agresiones verbales. En este estudio Junger (1990) había seleccionado una muestra donde hubiese distintos grupos étnicos y el resultado más interesante al que llegó fue que no había diferencias significativas entre los distintos grupos étnicos analizados.

i.- Bélgica

Basándonos en Vettenburg (1999) los estudios más relevantes realizados en este país son los siguientes.

En el curso académico de 1991/1992 se llevó a cabo un estudio por la *Central Board for the Study and Career Guidance* (Vandermisssen y Thys, 1993). La muestra empleada fue de 1054 alumnos de secundaria. Los intimidadores se reducen según se aumenta la edad. El 18% de los alumnos recibieron ataques de naturaleza moderada y el 2,6% agresiones graves.

En 1993 se inicia un segundo trabajo, llevado a cabo por Stevens y Van Oost (1994 y 1995) con una muestra de 10000 estudiantes entre 10 y 16 años procedentes de 84 centros de primaria y secundaria. De esta muestra el 15,9% de alumnos de primaria eran intimidados de forma regular y 5,6% si la frecuencia aumentaba a "una vez a la semana". Cuando aumentamos la edad y hablamos de los alumnos de secundaria los datos desciende a una 12,3% de forma frecuente y un 3,9% "una vez a la semana". Estos datos son muy parecidos a los que obtuvieron los autores del estudio antes comentado. En cuanto a los alumnos que sufren maltrato entre iguales de forma frecuente el 23% de los alumnos de primaria lo manifestaban y el 9,1% si los ataques eran "una vez a la semana", en secundaria ocurría lo mismo, el 15,2% de alumnos sufrían malos tratos frecuentemente y el 6,4% "una vez a la semana".

Además de estos dos estudios se llevaron a cabo dos más con características diferentes a los clásicos estudios de incidencia.

El primero fue un estudio desarrollado en 1989 desde las líneas de teléfonos de ayuda a víctimas del *bullying*. Se analizaron 113 llamadas que muestran unos resultados parecidos a los de las anteriores investigaciones (Lambrechts, 1989).

Por último presentamos el estudio llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (Peeters y cols., 1995). En este estudio además de los maltratos entre iguales incluía otras dimensiones, de los resultados también se deducen las mismas cifras que en los anteriores y como en estos en número de implicados también se reducía con la edad.

j.- Suiza

Al igual que en Alemania en Suiza los estudios empezaron con una temática más general que el maltrato entre iguales, sus campo de estudio implicaba la violencia juvenil (Alsaker y Brunner, 1999). Los trabajos más importantes según estos autores han sido los de Mülli, 1992; Woringer, 1994 y el suyo Alsaker y Brunner, 1999. En el primero (Müll, 1992) con una muestra de 631 alumnos de secundaria encontraron que entre el 12% y el 15% de los alumnos habían sido heridos por arma blanca o artes marciales y el 10% de los alumnos de ambos géneros habían sufrido agresiones sexuales. En el segundo estudio (Woringer, 1994) en una muestra de 84 alumnos de primaria el 45,8% informaron que sufrían ataques violentos bastante frecuentemente, el 14,4% eran excluidos de los juegos. Un poco más del 50% de la muestra no había intimidado nunca y sólo el 19% nunca había sufrido una agresión por parte de sus compañeros.

Por último Alsaker y Brunner iniciaron una investigación en 1994 (Alsaker y Brunner, 1999) con una muestra compuesta por 1262 sujetos de la zona germano hablante de Suiza, 592 de la zona francófona y 1117 de Noruega. Los datos de la muestra suiza mostraban que el 5,3% de los chicos y el 2% de las chicas sufrían maltrato físico, el 11,2% de los chicos y el 7,3% de las chicas sufrían maltrato verbal y que el 7,8% de los chicos y el 6,3% de las chicas sufrían maltrato indirecto. Respecto a los agresores los datos mostraban que el 4,7% de los chicos y el 0,9% de las chicas habían llevado a cabo maltrato físico, el 12,6% de los chicos y el 4,9% de las chicas habían llevado a cabo maltrato verbal y el 5,1% de los chicos y el 3,1% de las chicas habían llevado a cabo maltrato indirecto. Como vemos las agresiones más comunes son las verbales y las indirectas frente a las directas tanto en chicos como en chicas. Estos

resultados se repitieron con la muestra Noruega aunque con una incidencia un poco más baja en ésta última

Nos encargaremos a partir de ahora de lo que podemos llamar la Europa mediterránea y centraremos nuestro interés en Francia, Italia y Portugal. España que es el otro país mediterráneo, lo dejaremos para el final por el interés que para esta investigación tienen los resultados del examen de la incidencia del maltrato entre iguales en nuestro país (Informe Defensor del Pueblo, 2001).

k.- Francia

Según vemos en Fabre-Cornali, Emin y Pain, (1999) y en Mora-Merchán (2000). El estudio del maltrato entre iguales en este país es muy reciente. Francia tiene una característica que le diferencia del resto de países que hemos visto hasta ahora, y es que utilizan una perspectiva para acercarse al problema proveniente del derecho penal, por la cual las conductas de intimidación son aquellas que pueden ser tipificadas por el código penal, como pueden ser el asesinato, el asalto con violencia, la extorsión y el acoso sexual. A partir de ese posicionamiento los resultados que se han obtenido son por ejemplo (Charlot y Emin, 1997):

- En el periodo de un año (1995) se registraron 982 ataques violentos entre alumnos y 176 a profesores.
- Entre las formas de intimidación destacan el chantaje y la extorsión.

Desde este punto de vista las chicas forman parte como víctima y como agresoras menos en estos actos que los chicos.

Esta perspectiva ha sido criticada (Carra y Sicot, 1996) puesto que si les preguntas directamente a los alumnos suelen mostrar la existencia de formas de maltrato que no están tipificadas como el desprecio o el rechazo, que ocurren en un 50% de los alumnos frente a otras que si están tipificadas como la extorsión que sólo manifiestan

haberla sufrido el 5% de los alumnos. Resultados que oficialmente no aparecen puesto que el foco de análisis está muy limitado al código penal.

1.- Italia

El interés por el estudio del maltrato entre iguales en este país empieza a mediados de los noventa. Aunque podemos considerar como precursor de estos estudios el realizado por Basilisco (1989) y apoyado por la UNICEF. En esta investigación se preguntó a 500 escolares de entre 6 y 11 años sobre los problemas que encontraban en su vida y el 20% reconocía tener problemas en su vida y dentro de ese 20%, el 20% (4% del total) reconocían que esos problemas tenían que ver con la victimización en la escuela.

En 1996 Genta, Menesisni, Fonzi, Costabile y Smith estudiaron 17 escuelas de primaria y secundaria, encuestado a 1379 escolares del centro y sur de Italia con edades comprendidas entre los 8 y 14 años. Para ello utilizaron una adaptación del cuestionario de Olweus (1989) y Whitney y Smith (1993). Los alumnos víctimas se distribuyen de la siguiente forma (tabla 2.4):

Tabla 2.4. Porcentaje de víctimas en los centros de Florencia y Consenza

SUJETOS	ESCUELAS PRIMARIAS		ESCUELAS SECUNDARIAS	
	Florencia	Consenza	Florencia	Consenza
Chicos	43,7%	40,6%	29,4%	21,4%
Chicas	48,3%	34,6%	29,7%	33,1%
Total	45,9%	37,8%	29,6%	27,4%

Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo (2001)

Los resultados muestran que hay victimización de chicos y chicas en un alto porcentaje y que éste decrece con la edad. Según los autores estos datos son más altos que los obtenidos en otros países.

En 1997, Ada Fonzi coordina un volumen (*Il bullismo in Italia*) donde se resumen los datos encontradas en diversos estudios en cinco ciudades italianas (Turín, Bolonia, Florencia, Consenza y Nápoles), dos al norte, una en el centro y dos al sur respectivamente, con alumnos entre 11 y 14 años. Presentamos los resultados medios de las cinco ciudades:

Tabla 2.5. Porcentaje de víctima y agresores dividido en géneros.

	Chicos	Chicas	Total
Víctima Alguna vez o más veces	25,0%	27,8%	26,4%
Víctima: Una vez a la semana o más	10,2%	8,7%	9,5%
Agresor: Alguna vez o más	23,4%	16,4%	20,0%
Agresor: Una vez a la semana o más	10,6%	5,3%	8,1%

Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo (2001)

Como se puede ver el maltrato decrecía con la edad y los agresores eran mayoritariamente chicos. Los agresores y sus víctimas eran de la misma clase y parece que se confirma que los niveles de maltrato son más altos que en otros países de Europa.

Respecto a los tipos de maltrato vemos la siguiente tabla

Tabla 2.6. Porcentaje de los distintos tipos de maltrato entre iguales

MODALIDADES	Chicos	Chicas	Total
Insultar y otras formas verbales	44,9%	45%	45%
Daño físico	27,7%	13,4%	20,7%
Sembrar rumores sobre uno	23,3%	26,3%	24,6%
Amenazar	17,7%	8,4%	13%
Quitar mis cosas	11,5%	7,3%	9,3%
Ignorar (nadie me habla)	6,8%	6,2%	6,4%

Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo (2001)

Como se puede ver en la tabla 2.6 la agresión más frecuente es la verbal, sobre todo insultar y en menor medida hablar mal de otros. Las agresiones físicas son también frecuentes y en menor medida "quitar cosas" e "ignorar"

Respecto a los lugares podemos ver la siguiente tabla

Tabla 2.7. Ubicación de los episodios de maltrato entre iguales.

	Chicos	Chicas	Total
Pasillos	23,5%	16,5%	19,6%
Recreo	13,5%	11,2%	12,3%
Clases	49,9%	53,9%	51,9%
Otros	24,6%	15,7%	20,2%

Adaptado del Informe del Defensor del Pueblo (2001)

El lugar donde más se concentran los episodios de maltrato es en el aula seguido de otros y pasillos. El recreo es un lugar donde no se dan tantos problemas, dato éste contrario a lo que se veía en las investigaciones inglesas

Por último terminaremos nuestro periplo por los países europeos y sus estudios de incidencia en nuestro país vecino Portugal.

m.- Portugal

La primera investigación realizada en Portugal fue en la primavera de 1993 en la Universidade do Minho donde se inició un proyecto dirigido por el profesor Smith (Almeida, 1999). Se realizó con una muestra de 18 escuelas pertenecientes a la zona de Braga con más de 6.100 alumnos de educación primaria y secundaria. Se utilizó una adaptación del cuestionario de Olweus (1991) y del de Smith y Sharp, (1991), Vemos algunos datos:

Tabla 2.8. Porcentaje de alumnos víctima y agresores en primaria y secundaria.

Primaria	Chicos	Chicas	Total
Víctima tres o más veces en el trimestre	25,7%	18,0%	21,9%
Agresor tres o más veces en el trimestre	27,2%	11,7%	19,6%
Secundaria	Chicos	Chicas	Total
Víctima tres o más veces en el trimestre	24,2%	18,7%	21,6%
Agresor tres o más veces en el trimestre	20,5%	9,6%	15,4%

Adaptado de Almeida (1999)

Los datos por lo tanto son coherentes con otras investigaciones, hay más chicos que chicas tanto para las víctimas como para los agresores, también se muestra que la incidencia descende con la edad, entre primaria y secundaria, con la peculiaridad de que esto ocurre con los agresores y no con las víctimas que se mantienen con la edad.

Tabla 2.9. Tipo de agresiones en primaria y en secundaria.

MODALIDAD. Primaria	Chicos	Chicas	Total
Verbal directa (Insultar y amenazar)	67%	60,5%	72,3%
Física directa (Golpear, quitar pertenencias)	76,5%	67,6%	63,9%
Indirecta (Rumores, nadie me habla)	47,7%	61,8%	54,3%
MODALIDAD. Secundaria	Chicos	Chicas	Total
Verbal directa (Insultar y amenazar)	65,5%	66,5%	66%
Física directa (Golpear, quitar pertenencias)	63,1%	46,7%	55,2%
Indirecta (Rumores, nadie me habla)	29,8%	54,5%	41,7%

Adaptado de Almeida (1999)

Los resultados que muestra la tabla 2.8 nos dicen que la violencia verbal es la más usual para secundaria en ambos géneros, frente a la física que es más habitual en primaria, también en ambos géneros. Todos los tipos de maltrato decrecen con la edad. Las chicas utilizan más el maltrato indirecto frente a los chicos que utilizan más el directo y físico.

En cuanto a los lugares veamos la siguiente tabla:

Tabla 2.10. Ubicación de los episodios de maltrato en primaria y en secundaria

LUGARES (Primaria)	Chicos	Chicas	Total
Recreo	79,6%	75,9%	78%
Pasillos	24,9%	21,8%	23,5%
Clase	44,1%	46,3%	45,1%
Otros lugares	23,3%	18%	20,9%
LUGARES (Secundaria)	Chicos	Chicas	Total
Recreo	80,7%	75,4%	78,2%
Pasillos	28%	35,2%	31,5%
Clase	19,3%	27,1%	23%
Otros lugares	18,1%	14,7%	16,5%

Adaptado de Almeida (1999)

Como podemos ver (tabla 2.10) tanto en primaria como en secundaria y para chicos y chicas el lugar de mayor riesgo es el recreo, con una incidencia mayor que en otros estudios posiblemente porque se estudian alumnos desde los 6 años. Por otro lado el segundo lugar con más riesgo en primaria es el aula y en secundaria los pasillos.

Los chicos son los que más agreden tanto a chicas como a chicos y por último el agresor es de una clase superior o de la misma clase y en un porcentaje más bajo del mismo curso pero de distinta aula.

2.3.2 Estudios de incidencia en el resto del mundo.

A continuación resumiremos los resultados llevados a cabo en otros países fuera de Europa. La extensión de los estudios de Bullying ha llevado a realizar estudios en tres continentes a parte del europeo, así se han llevado a cabo estudios en Estado Unidos y Canadá (continente americano), en Japón (continente asiático) y en Australia y Nueva Zelanda (continente Oceanía). Veamos esos estudios.

AMÉRICA

I.- Estados Unidos

Presentaremos a continuación los trabajos más relevantes llevados a cabo en el país norteamericano, donde, por otro lado, no se han hecho muchos.

Desde el *National Youth Victimization Prevention Study* (Finkelhor y Dziuba-Leatherman, 1994, 1995) se realizó una encuesta a 2000 chicos entre 10 y 16 años sobre sus experiencias de maltrato dentro y fuera de la familia. Dentro de esta última parece, según los datos (Harachi, Catalano y Hawkins, 1999), que los chicos tenían tres veces más posibilidades de haber sufrido un episodio de maltrato fuera de la familia que las chicas. Y además los chicos informaron que las agresiones fueron llevadas a cabo por personas conocidas con menos de 18 años.

En otro estudio (Perry, Kusel y Perry, 1988) con una muestra de 165 estudiantes de educación secundaria se obtuvieron los siguientes resultados el 10% de los estudiantes se identificaron como víctimas, en este caso, frente al dato del estudio anterior, las chicas tenían la misma probabilidad de verse afectadas por la violencia que los chicos. La edad no fue un factor que afectase a la incidencia, no descendieron las tasas de violencia como ocurre en la mayoría de los estudios, aunque si influyó en el tipo de maltrato, los más jóvenes utilizan la violencia física y los mayores la verbal.

Por último haremos una reseña de dos estudios (Harachi, Catalano y Hawkins, 1999). El primero de Hoover, Oliver y Hazler (1992) con 207 alumnos entre 12 y 18 años de los cuales el 75% había sufrido algún tipo de experiencia de victimización (81,1% de los chicos y el 72,1% de las chicas). De estos alumnos el 14% de ambos sexos manifestaron que los actos violentos sufridos les habían afectado de forma severa en alguno de los siguientes aspectos: somático, sociales, emocionales, académicos y familiares. También se encontró que las chicas utilizaban más violencia verbal y los chicos más la violencia física directa. El segundo de los estudios fue el de Morrison, Furlong y Smith (1994) en el cual, con una muestra de 550 alumnos, se encontró que los alumnos que participaban en programas especiales eran los que tenían más altos niveles de violencia en la escuela, siendo en el aula de necesidades especiales donde más se daban estos episodios, las consecuencias para estos chicos eran que descendía el sentimiento de seguridad en el colegio.

m.- Canadá

El primer estudio fue realizado por Pepler en 1991 en Toronto, basándose en la metodología de Olweus. Se examinó una muestra de 211 alumnos de primaria y de secundaria que mostraron (Harachi, Catalano y Hawkins, 1999) que casi el 50% de la muestra había padecido en alguna ocasión situaciones de intimidación, aunque el porcentaje se reducía al 8% si hablamos de una frecuencia más alta (una vez a la semana). Los agresores en un 40% lo hacían "al menos una vez" y el 15% lo hacía

"frecuentemente". De este grupo las tres cuartas partes eran chicos y el 28% además de agresores también eran víctimas.

En el trabajo de Bentley y Li (1995) (N= 379) con alumnos entre 8 y 12 años de Calgary, se mostró que el 21,3% eran víctimas y el 11,6% eran intimidadores. Los intimidadores eran sobre todo chicos y solían ser mayores que las víctimas. El maltrato más habitual fue el verbal y el lugar el recreo.

Por último presentamos los estudios observacionales de Craig y Pepler (1995) cuyos principales resultados son:

- En el 85% de los casos de maltrato entre iguales además de la víctima y el agresor o agresores hay otros alumnos.
- Los iguales toman un papel activo en un 41% y en 66% de los casos sólo se implica un estudiante, que es un chico.
- Frente a un 81% de las intervenciones donde los iguales apoyan al agresor.

ASIA

n.- Japón

Japón junto a Inglaterra y Noruega es uno de los países que más se ha preocupado por este fenómeno, esta preocupación, como ha ocurrido en otros países, se inicia con hechos muy puntuales pero muy dramáticos como fueron varios suicidios provocados por el maltrato entre iguales.

Según Morita, Soeda, Soeda y Taki (1999) en su investigación en Osaka y Tokio en 1985 con una muestra de 1718 alumnos encontró que el 11,3% de la muestra estaba implicada en problemas de este tipo, frente a las primeras cifras del Ministerio de

Educación japonés que decía en 1984 que sólo el 0,88% estaba implicada en ese tipo de episodios violentos.

Ya en los noventa las estadísticas del Ministerio de Educación reflejan un aumento de la tasa de intimidación, sólo en 1995 se registraron 57.000 casos (Morita y cols., 1999). Debido a esta situación el Ministerio de Educación llevó a cabo una exploración en el curso 1994/95 cuyos resultados mostramos (Morita y cols., 1999), que el 21,9% de los alumnos de primaria eran víctimas, este porcentaje decrecía en secundaria (13,2%) y en secundaria post-obligatoria (3,9%). Al menos el 70% de estos alumnos sufría esta situación "al menos una vez a la semana". Los agresores eran un 25,5% en primaria, un 20,3% en secundaria y el 6,1% en secundaria post-obligatoria.

OCEANÍA

ñ.- Australia

En Australia como ya se ha visto en los apartados anteriores hay una tradición de estudios cuyos dos autores más representativos son Ken Rigby y Philips T. Slee. La primera investigación sobre la incidencia del maltrato entre iguales de estos autores fue en 1991 con una muestra de 685 alumnos del sur de Australia entre 6 y 16 años. Por medio de la metodología de la nominación de pares se vio que el 10% eran víctima del maltrato, sobre todo chicos. Por medio de otro método, la autodenominación de los estudiantes como víctimas se vio que el 13% de las chicas y el 17% de los chicos se veía como víctimas. También se vio que con el paso de la edad disminuía el número de víctimas.

En otro estudio Slee (1995) investigó el fenómeno del maltrato en el recreo con una muestra de 1050 alumnos entre los 8 y los 13 años y vio que el 23,8% de los alumnos eran victimizados al menos una vez por semana.

Por último entre 1993 y 1996 se llevó a cabo una investigación en el ámbito nacional (Rigby y Slee, 1999) con una muestra de 25.399 alumnos entre 8 y 18 años. Los resultados nos dicen que el 20,7% de los chicos y el 15,7% de las chicas eran víctimas al menos una vez por semana. El número de implicados se reducía con la edad. Los resultados coinciden en escuelas mixtas como en las que no lo eran.

En cuanto al tipo de agresiones las más frecuentes eran verbales, frente a las físicas que eran las menos frecuentes y además descendían con el aumento de la edad. Las chicas utilizaban más formas indirectas de agresión (v.gr. exclusión social) y los chicos más directas (agresiones físicas).

o.- Nueva Zelanda

En este país la tradición investigadora no es tan importante como la de Australia, haremos referencia a un estudio realizado por Lind y Maxwell (1996). Este trabajo, como hemos visto en otros países, no sólo se centra en el estudio del maltrato entre iguales sino que habla de la violencia juvenil en general. En una muestra de 259 alumnos los resultados señalan (Sullivan, 1999) que el 49% de los alumnos habían sido golpeados o pegados por otro chaval, el 23% se había visto implicado en una pelea y el 5% había sido atacado con un arma. Por otro lado el 70% afirmó haber sufrido rumores o mentiras sobre él, 67% había sido amenazado o insultado y el 54% había sido excluido o ignorado.

También se tubo en cuenta el papel de los espectadores de los cuales el 64% de los alumnos había sido testigo de amenazas o insultos a otros compañeros, el 62% había visto excluir o rechazar a algún compañero por parte de un grupo, el 53% presencié agresiones físicas y el 4% vio como se utilizaban armas.

2.3.3 Los estudios sobre maltrato entre iguales en España

Para ver los estudios que se han realizado en España utilizaremos el resumen que se presentó en el Informe del Defensor del Pueblo (2001) y por supuesto

resumiremos los resultados de este informe que es el primer estudio que se ha realizado sobre la incidencia a escala nacional en nuestro país.

El primer trabajo que se realizó sobre maltrato entre iguales en España se debe a un grupo de investigadores que estudiaron el problema en Madrid (Viera, Fernández y Quevedo, 1989); Fernández y Quevedo, utilizaron un cuestionario de elección múltiple en una muestra de 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en 10 escuelas madrileñas públicas y privadas, los resultados más destacables fueron:

- El 17,3% del alumnado afirmaba intimidar a sus compañeros y el 4,7% decía hacerlo muchas veces en el último trimestre
- El 17,2% había sido víctima y el 3,1% lo era muy frecuentemente.
- Las agresiones más comunes eran las verbales (19,3%), los robos (13,9%) y las intimidaciones físicas (12,7%).
- El lugar más habitual era el recreo.
- Las chicas comunicaban más su situación de víctima a padres y profesores, y los chicos en el 37,8% de los casos preferían devolver la agresión.
- Las víctimas decrecían con la edad.
- No hubo diferencias entre centros público y privados en cuanto a la incidencia de la agresión.

Parece que los resultados concuerdan con los ofrecidos hasta ahora, aunque en otros estudios no decrece el volumen de agresiones tan pronto como en éste.

Poco después, en 1992, Cerezo y Esteban utilizando la nominación de pares y con una muestra de 317 alumnos entre los 10 y los 16 años de 4 centros de la región de Murcia se encontró, un 11,4% de agresores y un 5,4% de víctimas. El mayor número de implicado se encontraba en la franja de edad de los 13-15 años. Por último los chicos estaban mucho más implicados en las agresiones como víctimas y como agresores.

A partir de estos estudios se llevaron a cabo varios estudios dirigidos por la profesora Rosario Ortega en la Universidad de Sevilla. El primero fue realizado en los años 1990 y 1991 y colaboró el profesor Smith. Se utilizó el Cuestionario Olweus (1989) y los datos los podemos encontrar en Ortega (1992, 1993 y 1994), Ortega y Mora-Merchán (1995 y 1996), Ortega (1998) y Mora-Merchán (2000).

El segundo trabajo realizado entre 1995 y 1998 se ha concretado en el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* que también incluye medidas de intervención. La muestra estaba formada por 4914 alumnos de primaria y secundaria de Sevilla. En el 1997 y 1998 se llevó a cabo el *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)*, con una muestra de 2.828 estudiantes de secundaria de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se utilizó *El Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* diseñado por Ortega y Mora-Merchán (1995). El cuestionario tiene cuatro bloques en los que dividiremos la explicación de los resultados.

La autopercepción de la convivencia escolar:

- El 66% de los escolares de primero de secundaria estaban satisfechos con la convivencia en su centro, bajando hasta el 47% en cuarto de secundaria. Sólo entre el 1% y el 5% manifestaban sentirse insatisfechos, sobretodo en segundo de secundaria.
- Más del 75% de los escolares afirman no sentirse solo o aislado en el patio de recreo.
- La autopercepción del aislamiento decrece con la edad.

La autopercepción como víctima de otros/as:

- Entre el 25% y el 30% de los alumnos de primero y segundo afirman haber sido víctima alguna vez, mientras que en tercero y cuarto desciende al 17%.

- El agresor en la mayoría de los casos es de la misma clase, en segundo lugar es de otra clase del mismo curso y por último es de un curso superior.
- Entre un 14% y un 21% no cuentan estos problemas a nadie, entre un 18% y un 6% lo cuentan a sus profesores, entre un 27% y un 31% a su familia y entre el 37% y el 45% a sus compañeros.

La autopercepción del abuso hacia compañeros/as:

- Entre el 68% y el 74% de los escolares de secundaria niegan haber intimidado alguna vez, entre el 24% y el 30% afirman haberlo hecho alguna vez y sólo entre el 1% y el 2% lo hacen de forma frecuente. Hay una reducción entre los dos primeros cursos (32%) y los dos últimos (26%),.
- Los motivos que mueven a la agresión son: sentirse provocado, deseo de gastar bromas, y en menor medida deseo de molestar a alguien y el hecho de percibirles como distintos.
- Hay una valoración negativa del fenómeno por parte de compañeros, profesores y familia y una percepción positiva solo por parte de algunos compañeros (5%-11%).

Los tipos de abusos, los lugares, las características de los abusadores y de las víctimas y las actitudes:

- Entre un 51% y un 70% de los maltratados dice haberlo sido verbalmente, entre un 27% y un 30% físicamente y un 30% les han amenazado.
- Los agresores son en la mayoría de los casos chicos. Un 33% dice que es un chico quien le intimida, entre un 8% y un 15% que es un grupo mixto y un 4% que es una chica.
- Entre el 38% y el 46% de los alumnos dicen que esto ocurre en la calle, entre el 33% y el 41% en el patio y entre el 24% y el 29% en la clase.

- Entre un 12% y 21% de los alumnos afirma que no hace nada cuando ve estas situaciones, a medida que aumenta la edad aunque no hace nada piensa que debería hacerlo. Finalmente hay entre un 25% y un 29% de alumnos que intentan detener la intimidación y entre un 29% en primero y un 9% en cuarto que avisan a alguien cuando presencian un episodio de este tipo.

En el 2000 Mora-Merchán ha llevado a cabo una revisión de esta investigación con un nuevo cuestionario que es una revisión del anterior, en Mora-Merchán (2000) se puede ver esta investigación.

Por último en 1999 una comisión mixta del Congreso y del Senado encargó al Defensor del Pueblo que investigara la situación de nuestro país ante este fenómeno. El Defensor del Pueblo junto a UNICEF y nuestro equipo de investigación dirigido por Cristina del Barrio y Elena Martín y coordinado por Esperanza Ochaíta llevó a cabo el estudio de incidencia del maltrato entre iguales en España. Ahora sólo vamos a hacer un pequeño resumen puesto que en el segundo bloque de este estudio al comparar los datos de nuestra investigación con los del Informe del Defensor del Pueblo (2001) veremos éstos en su totalidad.

Según Del Barrio, Martín, Montero, Fernández y Gutiérrez (2001) la investigación se realizó con una muestra de 3.000 alumnos, 30 jefes de estudio de 300 escuelas de secundaria de todas las Comunidades Autónomas del territorio español, los detalles de la muestra y las características metodológicas se explicaran mejor en el siguiente bloque de esta investigación.

La siguiente tabla (2.11) resume los porcentajes de agresores, víctimas y testigos para los diferentes tipos de maltrato.

Tabla 2.11. Porcentaje de agresores, víctimas y testigos para cada tipo de agresión.

	Testigo	Victima	Agresor
Ignorar	79%	14,9%	38,7%
No dejar participar	66,5%	10,7%	13,7%
Insultar	91,6%	38,5%	45,5%
Poner mote	91,3%	37,2%	37,9%
Hablar mal de alguien	88,3%	34,9%	38,5%
Esconder cosas	73,9%	21,8%	13,5%
Romper cosas	37,6%	4,4%	1,3%
Robar cosas	39,5%	7,3%	1,5%
Pegar	59,6%	4,8%	7,2%
Amenazar para meter miedo	66,2%	9,7%	7,4%
Obligar con amenazas	12,6%	0,8%	0,4%
Amenazar con armas	6,2%	0,7%	0,4%
Acosar sexualmente	7,6%	2%	0,6%

Como se puede ver (tabla 2.11) insultar y otro tipo de agresiones verbales son las más frecuentes en los alumnos de secundaria, el 40% de la muestra ha recibido insultos desde que comenzó el curso escolar. Al 21% de la población le esconden cosas y entre el 10% y el 15% son excluidos socialmente por sus compañeros. Cerca del 10% de los alumnos manifiestan ser amenazados y por debajo del 10% son maltratados de otras formas (como por ejemplo agresiones físicas (4,8%).

Los datos como vemos son distintos dependiendo de si los sujetos opinan como agresores, como víctimas o como testigos, parece que como testigos los niveles de incidencia son más altos y como agresor, cuando la agresión es de las menos graves, también manifiestan niveles de incidencia superiores. Por ejemplo el 14% de los estudiantes dice ser ignorado, frente al 79% de los alumnos que dicen ignorar.

En la siguiente tabla vemos la diferencia de los tipos de maltrato según el género.

Tabla 2.12. Distribución por género del porcentaje de víctimas y agresores según los distintos tipos de agresiones

	Víctimas		Agresores	
	♂	♀	♂	♀
Ignorar	14,1%	15,7%	39,1%	38,4%
No dejar participar	13%	8,6%	17,8%	10,1%
Insultar	41,4%	35,6%	51,2%	39,8%
Poner mote	43,2%	31,5%	45,9%	30,2%
Hablar mal de alguien	29,2%	40,8%	31,8%	45,1%
Esconder cosas	23,9%	19,8%	18,6%	8,5%
Romper cosas	5,2%	3,8%	2%	0,6%
Robar cosas	7,3%	7,2%	2,7%	0,3%
Pegar	6,5%	3,1%	11%	3,5%
Amenazar para meter miedo	11,6%	7,8%	10,2%	4,7%
Obligar con amenazas	11,9%	0,4%	0,6%	0,2%
Amenazar con armas	0,9%	0,4%	0,6%	0,2%
Acosar sexualmente	1,2%	2,8%	0,8%	0,3%

Como se ve en la tabla 2.12 los chicos son más agresivos que las chicas excepto para una conducta que es "extender rumores" que lo hacen más las chicas. De la misma forma los chicos utilizan más las agresiones verbales y las físicas, de la misma forma que también son más víctimas de ese tipo de agresiones. Respecto a la exclusión social la forma menos activa (Ignorar) se distribuye igual en chicos que en chicas, mientras que la más activa (no dejar participar) la hacen más chicos que chicas.

Como se viene viendo en otras investigaciones los actos de maltrato entre iguales descienden con la edad, en esta muestra se dan más en primero y segundo de secundaria y decrece en tercero y cuarto.

Por último no hay diferencias significativas entre Comunidades Autónomas, ni entre el tamaño del habitat, en general tampoco las hay entre la escuela pública y

privada, exceptuando un comportamiento como víctima que es “sembrar rumores” y dos como agresores que son “ignorar” y “poner motes”

Como acabamos de comentar en el siguiente bloque veremos con más profundidad los resultados del primer estudio a escala nacional realizado en España, al compararlo con el estudio que nosotros hemos realizado.

2.4 Métodos para el estudio del maltrato entre iguales

Una vez que hemos repasado las características del maltrato entre iguales, y que sabemos como está la situación, los niveles de incidencia de este problema en los países del mundo que lo han estudiado, es el momento de repasar los principales métodos que se han utilizado en el estudio del fenómeno. No nos vamos a fijar sólo en el estudio de la incidencia, donde ya hemos visto que el cuestionario es el método que más uso tiene, debido a sus características, sino también en el estudio focalizado en alguna característica del maltrato, como pueden ser las emociones de los involucrados ante esta situación, o estudios centrados en uno de los lugares más habituales donde se desarrollan episodios de maltrato como es el recreo.

Por lo tanto haremos una pequeña descripción de las metodologías más utilizadas dentro del amplio estudio del maltrato entre iguales. Los métodos que más uso han tenido dentro de este campo de investigación han sido:

- a. Los cuestionarios:
 - 1.- Cuestionarios de incidencia y nominación
 - 2.- Cuestionario retrospectivos
- b. La observación.
- c. Los métodos usados dentro del estudio de la *teoría de la mente*
- d. Los métodos semicualitativos:
 - 1.- Narraciones por medios de dibujos (Scripted-Cartoon narrative (SCAN))
 - 2.- Entrevistas.

Por lo tanto iniciaremos este resumen con el método más utilizado en la indagación del maltrato entre iguales:

a.- Los cuestionarios.

Dentro de esta categoría tendríamos tres vertientes de cuestionarios los de incidencia, de los cuales hemos hablado en el apartado anterior, la nominación y los cuestionarios retrospectivos, pasemos a ver cada uno de ellos.

1.- Cuestionarios de incidencia y nominación de pares.

Siguiendo el estudio de Ortega, Mora-Merchán, Singer, Smith, Pereira y Menesini (1999) y Mora-Merchán (2000). Podemos tener una visión general y muy ajustada de lo que es el cuestionario de incidencia y los métodos de nominación de pares. Estos dos métodos son complementarios (Ortega y cols., 1999), puesto que la lógica del cuestionario es la identificación del problema en grandes muestras y la de la nominación de pares es la identificación de los alumnos concretos que están sufriendo maltrato entre iguales en muestras reducidas como pueden ser las formadas por un grupo clase de un centro educativo. En primer lugar revisaremos los cuestionarios anónimos y luego veremos las características de su complemento la nominación de pares.

Los **cuestionarios de incidencia** ya los hemos tratado con anterioridad, puesto que como hemos visto han sido utilizado por todas las investigaciones que han pretendido tener una idea acertada del nivel de incidencia del problema en los países o regiones en los que ha sido utilizado, lo que nos llevará a hacer un análisis más profundo.

Una de las razones que llevan a estudiar el problema por medio de este método es la facilidad y rapidez con la que se consiguen datos de grandes poblaciones que con otros métodos más complejos sería imposible. Otra de las razones por la cual su uso está recomendado viene dada por el carácter dramático y vergonzante que para el sujeto de los malos tratos tiene esta situación de ahí que el carácter anónimo de estos

cuestionarios dé ciertas garantías de que la información que recoge es veraz, por esta misma razón se utiliza la nominación de pares como complemento puesto que este método en este sentido es justo lo contrario a los cuestionarios, la nominación de pares implica la detección con nombre y apellidos de las personas que son víctimas o que son agresores. (Ortega y cols., 1999.

Como hemos visto en el apartado anterior el primer cuestionario utilizado para llevar a cabo un estudio de incidencia fue el creado por Olweus (1989, revisado en 1991), además es el modelo a partir del cual se han utilizado en muchos otros países. Puesto que consideramos este cuestionario como pionero y la mayoría de los que después se han utilizado tiene mucho de él, haremos un pequeño inciso sobre sus características.

Siguiendo a Mora-Merchán (2000) el cuestionario está compuesto por 26 preguntas, de las cuales las cuatro primeras se refieren al género de los alumnos, grado de satisfacción con el centro escolar, número de amigos en la clase y número de veces que termina quedándose solo en la escuela. El resto de cuestiones se relacionan directamente con los episodios de maltrato entre iguales en los que se está implicado, cuestiones divididas en dos bloques; en el primero las preguntas están relacionadas con la victimización (14 preguntas) y el segundo con la agresión (8 preguntas).

Para Olweus (1993) los elementos que más destacan de este cuestionario y que lo caracterizan son que:

- Proporciona una definición clara del problema que permite al alumno centrarse en el fenómeno del que se le está preguntando.
- Las preguntas que se les hacen a los alumnos se refieren a un periodo de tiempo acotado y concreto.
- Las opciones de respuestas son más específicas que en otros cuestionarios, así por ejemplo ante las opciones "frecuentemente" o "muy frecuentemente" que son opciones que llevan al alumno a interpretaciones

subjetivas se presentan opciones de respuesta como "una vez a la semana" o "varias veces a la semana".

- Se incluyen las reacciones de los otros (iguales, profesores y padres) tal y como las percibe el alumno encuestado.

El instrumento de Olweus ha sido el más utilizado por los investigadores para sus estudios de incidencias, en muchos casos se ha traducido, en otros casos se ha modificado con relación a las características de la muestra y en otros casos se ha utilizado de referencia para crear un cuestionario nuevo.

Así por ejemplo los siguientes cuestionarios son adaptaciones al de Olweus (Ortega y cols., 1999):

- La versión utilizada en Sheffield (Smith y cols., 1991)
- La primera versión utilizada en España (Ortega, 1992)
- La versión utilizada en Italia (Genta y cols., 1996)
- La versión utilizada en Londres (Smith y cols., 1997)

Luego a su vez estos cuestionarios han sido utilizados en otras investigaciones en otros países como Bélgica, Canadá, Alemania, Irlanda, etc., Como ya hemos mostrado en el apartado anterior.

Por otro lado como acabamos de comentar en otros casos se ha utilizado el cuestionario de Olweus como apoyo para la creación de nuevos cuestionarios como ha sido el caso de:

- El cuestionario utilizado en Portugal (Pereira y Almeida, 1994).
- El *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* utilizado en Andalucía (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995).
- El cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (2001) utilizado en el estudio de la incidencia en nuestro país (ver anexo 1).

Para hacernos una idea de las diferencias y de las similitudes que existen entre esta gran variedad de cuestionarios presentamos a continuación una tabla resumen de las categorías de análisis que han utilizado los siguientes cuestionarios:

- *Bully/victim Questionnaire* (Olweus, 1989)
- Cuestionario utilizado en Sheffield (Smith y cols., 1991)
- Cuestionario utilizado en Italia (Genta y cols., 1996)
- Cuestionario Utilizado en Portugal (Pereira y Almeida, 1994)
- *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* (Ortega y cols., 1995 y Mora-Merchán, 2000)

Esta tabla (2.13) resumen tomada de otros autores (Ortega y cols., 1999 y Mora-Merchán, 2000) la hemos adaptado introduciendo los datos del último cuestionario que se ha utilizado para hacer un estudio de incidencia en España, el del Informe del Defensor del Pueblo (2001).

Tabla 2.13². Categorías de preguntas incluidas en cuestionarios sobre bullying.

	Olweus	Sheffield	Versión Italiana	Portugués (Primaria)	Portugués (Secundaria)	Ortega y cols. (1995)	Informe del Defensor del Pueblo
Identificación víctimas (frecuencia)	7, 11, 16, 17, 20	5, 10, 16	11, 12, 19	III1, III6, III12	IIA, IIF, IIM, IIO	10	P9
Identificación intimidadores (frecuencia)	26, 27, 30, 31	19, 20, 23	22, 23, 26	IV1, IV2, IV4, IV5	IIIA, IIIB, IEE	23, 24	P15
Tipos de maltratos entre iguales	8	6	7	III2	IIB	22	P1, P9, P15
Lugares de riesgo		7	8	III3	IIC	16	P12
Estructura del grupo de intimidadores	9, 10	8, 9	9, 10	III4, III5	IID, IIE	14, 15	P3
Actitudes hacia el problema	22, 33, 34, 35	13, 25, 26	15, 28	III11	II I, IIIF	19, 25, 27	P16, P18, P19
Familia				I3, I4	IC, ID, IE, IF	1, 2, 3, 4	
Relaciones sociales	3, 4, 5, 6	3, 4	3, 4, 6	II1, II2, V3	IA, IJ	5, 6, 7	P6
Escuela	2	2	2	V1, V2, V4	IG, IH	8, 9	P5
Maltrato entre iguales fuera de la escuela	18, 19, 25, 32	17, 24	20, 27	III14, III15, IV3	IIIN, IIID		
Intervención	12, 13	11, 12	13, 14	III7, III10	IIIG, IIH	17, 28, 29	P14
Comunicación sobre victimización	14, 15, 23, 24	14, 15	17, 18	III8, III9	IIJ, IIL	18	P13
Comunicación maltrato entre iguales a otros	28, 29	21, 22	22, 25	IV6, IV7	IIIC	20	P13
Sentimientos relacionados con el maltrato entre iguales	21		16				P4, P5
Maltrato hacia profesores	36, 37, (38), 39						P2
Estrategias de solución							P17
Causas del maltrato entre iguales						13, 21, 26	
Duración de la victimización						11	

² Adaptado de Ortega y cols., 1999 y Mora-Merchán, 2000.

Como se puede ver en esta tabla 2.13 todas las características del fenómeno están analizadas, Las nuevas investigaciones pueden utilizar estos cuestionarios o versiones adaptadas, sólo los intereses de cada investigación harán que se utilice un cuestionario o que se utilice otro, o como ha ocurrido en muchos casos hasta ahora, como es el nuestro, a partir de estos cuestionarios y de lo que se quiera investigar o de las características de la muestra se creen otros nuevos.

Respecto al cuestionario podemos ver varias ventajas y varias desventajas (Ortega y cols., 1999 y Del Barrio, Gutiérrez, Hoyos, Barrios, Van der Meulen y Smorti, 1999).

Ventajas:

- Nos permite evaluar muestras amplias con un bajo coste.
- Nos proporciona una información de primera mano sobre lo que los estudiantes piensan.
- Es anónimo lo cual nos ofrece validez a nuestra respuesta.
- Nos proporciona mucha información sobre la naturaleza del maltrato entre iguales y sobre otros aspectos como relaciones sociales, familia y estrategias de intervención.
- Puede ser aplicado de una forma fácil, sin necesidad de experiencia en el campo.

Desventajas

- Mantener la consistencia a lo largo del cuestionario es difícil para los más jóvenes a los que les pedimos que mantengan la atención durante un largo periodo de tiempo a preguntas con distintos formatos. No es extraño que los chicos olviden lo que han contestado con anterioridad a una pregunta.

- Este tipo de instrumentos no nos permiten profundizar en aspectos concretos como sentimientos, causas, dinámica de la relación. Parece que para este tipo de cuestiones es mejor utilizar otros métodos como puede ser la entrevista.
- Como todo método que pregunta sobre hechos pasados no podemos asegurar la absoluta exactitud de las respuestas con la realidad de esos hechos pasados.

Por otro lado tenemos otro tipo de cuestionario la **nominación**, que como se ha dicho antes se le puede considerar complementario al cuestionario de incidencia.

Este método está basado en una identificación de personas que se ajustan a una o varias características, para ello el participante que responde tiene que nombrar o elegir a una o varias personas de una lista que ella piense que se ajusta a esas características específicas. En el caso del fenómeno que estamos estudiando las preguntas pueden ser directas del estilo de ¿quién crees que sufre maltrato? o ¿quién es un maltratador? o algo más indirectas ¿con quién jugarías en el patio? o ¿con quién no jugarías?, para ver quienes son los chicos excluidos.

Dentro de estos métodos existen tres tipos (Ortega y cols., 1999) las auto-nominaciones, las nominaciones de iguales y las nominaciones de profesores, con los que se consigue recoger la información de todos los que están alrededor del problema. Por medio de este instrumento se consigue saber de forma directa quienes están implicados en episodios de bullying, así tanto en el caso de la víctima como en el del agresor nos permiten intervenir directamente sobre ellos.

Según Ortega y cols. (1999) existen 17 cuestionarios de nominaciones que tienen interés para el estudio del maltrato entre iguales, los autores dejan claro que no son todos los que existen aunque sí los más relacionados con nuestro tema de estudio.

Estos se dividen en las tres categorías antes mencionadas (alguno de ellos podrá estar en varias categorías a la vez):

- Auto-nominación:
 - Life in School (Arora y Thompson, 1994)
 - Peer Relations Questionnaire (Slee y Rigby, 1994)
 - Kochenderfer y Ladd (PPSS, 1996)
 - Perry, Kusel y Perry (1988)
 - Bjorqvist, Lagerspetz y Osterman (DIAS, 1992)
 - Bjorqvist y Osterman (PECOBE, 1995)
 - Participant Role Questionnaire (Salmivalli, 1993, 1995R short version)
 - PVS (Austin y Joseph, 1996)
 - BBS (Austin y Joseph, 1996)
 - Multidimensional Victimization Scale (Mynard y Joseph, 1998)
 - Ortega y Ortega (1999)
- Nominación de iguales:
 - Perry y Bussey (PNI modified, 1977)
 - Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997)
 - Bjorqvist, Lagerspetz y Osterman (DIAS, 1992)
 - Boulton (1995)
 - Bjorqvist y Osterman (PECOBE, 1995)
 - Crick (1995)
 - Participant Role Questionnaire (Salmivalli, 1993, 1995R short version)
 - Ortega y Ortega (1999)

- Bullying Nomination Scale (Mora-Merchán, 1999)
- Nominación de profesores:
 - Perry y Bussey (PNI modified, 1977)
 - Bjorqvist, Lagerspetz y Osterman (DIAS, 1992)
 - Bjorqvist y Osterman (PECOBE, 1995)
 - Ortega, Del Rey y Ortega (1999)

En general todos los cuestionarios (Ortega y cols., 1999) preguntan sobre las víctimas y sobre los agresores, mientras que el *Participant Role Questionnaire*, el cuestionario de Ortega y Ortega (1999), el de Ortega, del Rey y Ortega (1999) y el *Bullying Nomination Scale* preguntan además sobre los "defensores", los "ayudantes" los "reforzadores" y sobre los "observadores", que como ya comentamos en un apartado anterior son las categorías que Samivalli (1993, 1995) introdujo como parte de la dinámica del maltrato. Por otro lado entre todos los cuestionarios se pregunta por agresiones físicas, verbales e indirectas o relaciones y sobre ataques a la propiedad.

Respecto a las ventajas y desventajas de estos métodos podemos ver que son ventajosos en cuanto a que son rápidos y fáciles de aplicar, nos ofrece una información clara de los sujetos que están implicados en el problema del maltrato entre iguales. Y por último esta identificación nos permite una intervención más puntual. Frente a esto las desventajas son: la información que ofrecen es muy simple, no profundizan en cuestiones como causas, consecuencias, sentimientos, etc., la información de las autonominaciones pueden verse sesgadas por la deseabilidad del informante o por la búsqueda de protección personal y en el caso de las nominaciones de profesores muchas veces ellos mismo desconocen lo que ocurre con sus alumnos. Por último muchos pensamos que este método tiene un problema de implicaciones éticas, ya que obligamos a los chavales a decir los nombres de gente que agrede o gente a la que agreden y les privamos del derecho de decidir si eso es una información que ellos deben dar o no. De la misma forma la imagen que queda de algunas personas después de pasar un cuestionario

cambia, porque puede que una persona rellenando este cuestionario se percate de que efectivamente tal persona es una persona rechazada y puede que su comportamiento o actitud hacia esa persona, que en un principio era normal, cambie.

10017
Dirección de
Psicología

2. Cuestionarios retrospectivos

Por medio de este subtipo de cuestionario sobre el estudio del maltrato entre iguales, se pretende ver las consecuencias a largo plazo que tiene éste en los que lo sufren. Debido a que los estudios longitudinales sobre maltrato entre iguales son escasos, este método se presenta como una buena forma de medir, pasados los años, de qué forma el maltrato afecta a las personas que lo sufrieron, que lo llevaron a cabo o que simplemente lo presenciaron. También se puede ver con este método si existen diferencias entre las consecuencias que generan los distintos tipos de conductas violentas, si hay diferencias entre las consecuencias para los distintos géneros o si hay alguna característica de personalidad que esté influyendo en las percepciones que los sujetos tienen de su pasado en la escuela.

Schäfer, Smith, Singer, Ortega y Mora-Merchán (1999) llevan a cabo una revisión sobre los estudios que se han realizado utilizando un cuestionario retrospectivo.

Las investigaciones realizadas (Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Matsui, Tzuzuki, Kakuyama y Onglatgo, 1996; Smith y Pyne, 1995; Schäfer, 1995; Schäfer y Madsen, 1998; Rivers, 1995, 1999; Gilmartin, 1987; Hugh-Jones y Smith, 1999 y Eslea y Rees, en prensa, cit. en Schäfer y cols., 1999) suelen utilizar una muestra de jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 30 años, que como media hayan dejado la escuela hace siete u ocho años. Estos estudios tienen dos objetivos comunes (Schäfer y cols., 1999):

- Determinar las experiencias de maltrato entre iguales que se vivieron en la escuela por parte de los encuestados
- Relacionar las experiencias de maltrato entre iguales con consecuencias a largo plazo como pueden ser baja autoestima, apego, calidad de las

relaciones personales, experiencias sociales, habilidades sociales o maltrato entre iguales en el lugar de trabajo.

La calidad de los resultados obtenidos depende mucho de la validez y la confiabilidad de los cuestionarios retrospectivos puesto que en ellos estamos pidiendo a los sujetos que recuerden hechos sucedidos en el mejor de los casos hace 6 o 7 años.

De los estudios realizados se obtiene (Schäfer y cols., 1999) que existe una asociación entre manifestar maltrato entre iguales en la escuela y:

- Una autoestima baja
- Unos patrones de apego inseguros
- Una pobre calidad de relaciones
- Altos índices de depresión
- Un trauma insoportable

M. Schäfer y otros autores posteriormente diseñaron un cuestionario retrospectivo, basándose en las investigaciones antes reseñadas, que combinado con un test de autoestima y otro sobre las relaciones sociales, pretende ver las consecuencias a largo plazo que tiene el maltrato entre iguales en la vida adulta.

b.- La observación.

La utilización de la metodología observacional viene dada por el interés que supone las interacciones entre iguales que se dan en un lugar concreto como es el recreo. Como hemos visto a lo largo de las investigaciones que se han llevado a cabo en los distintos países del mundo, uno de los lugares donde más se dan los episodios de maltrato es en esta ubicación, quizá porque no hay una presencia tan marcada de los adultos (Olweus, 1993).

Para Costabile y cols., (1999) por medio de la observación se consigue mucha información sobre la comunicación verbal y no verbal, sobre las respuestas verbales y no verbales, sobre las causas y los efectos de los comportamientos. Según estos autores los métodos naturales permiten tomar información del recreo y de las interacciones que en él se producen. La observación ya se había utilizado como método dentro del laboratorio, para el estudio del maltrato entre iguales (Dodge y cols., 1990) pero adolecía de validez externa y se comprobaba un efecto contextual en los chicos. Frente a esto el método natural de observación tiene más validez ecológica para el estudio de las interacciones entre los niños (Boulton, 19995; Craig y Pepler, 1994)

Costabile y cols., (1999) han llevado a cabo dos estudios observacionales uno en el recreo utilizando el método ecológico y otro en el aula por medio del método de Fogel. El primero consiste en observar ejemplos concretos durante un tiempo concreto y anotar en un registro las conductas percibidas, se suelen hacer análisis Inter-jueces para ver la validez de las observaciones. El método de Fogel es un Sistema de Codificación Relacional que está compuesto por un catálogo de conductas específicas y diferenciadas entre los agresores, las víctimas y los sujetos control.

Con la observación en el recreo se pretende ver como ocupan los implicados el espacio y que tipo de relaciones surgen. En el aula se puede observar el comportamiento en una tarea en grupo, las estrategias que se utilizan para solucionar la tarea, etc. Y en ambos casos identificar agresores y víctimas y ver sus características.

Las ventajas de este método (Costabile y cols., 1999) son que nos permiten indagar las diferencias en las conductas entre géneros y la forma en que los implicados usan el tiempo en el recreo, el recreo es el lugar donde los chicos eligen libremente qué hacer, a qué jugar y cómo comportarse, por último en el recreo es el único sitio donde se puede estudiar una población formada por alumnos de distintas edades y distintos géneros sin la participación de los adultos. Por otro lado la observación tiene ciertas desventajas (Costabile y cols., 1999) por ejemplo necesita de personas formadas en el uso de ese método, es necesario el permiso explícito de los padres. También es

necesario gastar mucha energía tanto en tiempo como en personal y por último el problema del comportamiento verbal que es muy relevante y no siempre es fácil poder analizarlo.

c.- Los métodos de estudio de la “teoría de la mente”

Últimamente se ha desarrollado una línea de investigación que explica el comportamiento del agresor bajo los postulados de la *Teoría de la mente*, es decir la capacidad o habilidad de atribuir estados mentales que la persona posee para sí mismo o para otras personas con el fin de explicar y predecir la conducta (Premack y Woodruff, 1978). Parece que el agresor necesita de un alto grado de competencia social, es más, muchos agresores son buenos manipuladores sociales. Smith (1989) dice que el comportamiento de los agresores puede que no venga dado por una falta de habilidades, sino más bien por una diferencia de valores y objetivos en las interacciones sociales en relación con el resto de alumnos. Así por ejemplo los métodos indirectos de agresión requieren por un lado que la víctima se sienta atacada y rechazada y por el otro se necesita que los otros acepten y aprueben dicha situación, para eso el agresor debe contar con un alto grado de elaboración en su teoría de la mente.

Para el estudio en esta novedosa línea de investigación se utilizan los métodos clásicos que se crearon para el estudio de la *Teoría de la mente* (Smorti, Ortega, Ortega y Pagnucci, 1999).

- *La toma de perspectiva cognitiva*. El sujeto debe responder a una pequeña historia que implican entender estados mentales o emocionales o entender las *falsas creencias*.
- *La toma de perspectiva afectiva (empatía)*. Se utilizan test de empatía relacionado con comportamientos agresivos (v.gr. Privileged Information Procedure o Interpersonal Reactivity Index)
- *Pensamiento narrativo*. En este tipo de métodos se le suele pedir al sujeto que cuente una historia o una pequeña autobiografía. En el caso del

maltrato se le pide que cuente una historia sobre alguien al que le ocurre esto, o que narre su autobiografía tomando el papel de un agresor o de una víctima. La historia se analizan de acuerdo a los niveles de comprensión de estados mentales (número, tipo y articulación de los estados mentales tomados en cuenta), de acuerdo a la comprensión que tiene el sujeto de los motivos y causas del comportamiento y las acciones o a la comprensión del esquema de la historia (introducción, nudo, desenlace) y los niveles de toma de perspectiva. En Smorti y Pagnucci (1999, cit. en Smorti y cols, 1999) los resultados analizados de esta última forma muestran que los agresores tienen unos niveles altos en el conocimiento del esquema de las historias y en la toma de perspectivas.

d.- Los métodos semicualitativos

Como hemos visto hasta ahora los métodos que más se han utilizado son en la mayoría de los casos estandarizados, consistentes en cuestionarios o test de respuesta cerrada. Los métodos que presentamos a continuación son los denominados semicualitativos o semiestructurados, que implican métodos de recogida de datos no estructurados y cuyo análisis no es una traducción directa a frecuencias, sino que hay un análisis más cualitativo, un análisis de contenido. Un análisis cualitativo se centra habitualmente en el significado de la información recogida por medio de un análisis de contenido, más descriptivo (Bardin, 1977; Ericsson y Simon, 1984), de las formas de interpretar las respuestas en términos de niveles de complejidad (Selman, 1979). Este análisis cualitativo continúa con la codificación de la información en categorías o niveles, buscando las similitudes y las diferencias entre los datos, posteriormente se puede seguir con un análisis cuantitativos. Por la relevancia que estos métodos tienen para el siguiente bloque de este trabajo presentaremos dos métodos las narraciones por medio de dibujos y las entrevistas

1.- Narraciones por medios de dibujos (Script-Cartoon narrative (SCAN))

Partiendo de la hipótesis de que hay una analogía entre las representaciones mentales de los niños y la estructura narrativa del pensamiento, parece interesante considerar el uso de material y diseños narrativos para explorar las ideas que los niños tienen del maltrato entre iguales en ámbitos educativos (Almeida, del Barrio, Marqués, Gutiérrez y van der Meulen, 2001).

El SCAN-bullying es la abreviatura de *Scripted-Cartoon Narrative of bullying*, es decir, un guión narrativo a través de viñetas a cerca del maltrato entre iguales. Nuestro equipo ha elaborado un instrumento con el que llegar a las representaciones que tienen los niños acerca de las situaciones de maltrato entre iguales por medio de un material narrativo a través de un conjunto de viñetas, las cuales conforman un guión prototípico de un caso de maltrato entre iguales, donde se ven los distintos tipos de agresiones, la frecuencia de éstas, el desequilibrio de poder, la intención de hacer daño de los agresores, es decir, todas las características que definen el maltrato entre iguales. A través de este set de dibujos y por medio de una entrevista semi-abierta se indagan determinados aspectos del maltrato como son: las atribuciones causales, los sentimientos de los protagonistas y del sujeto en la piel del protagonista, las estrategias de solución que utilizarán los protagonistas y las del sujeto en la piel de ellos y la forma en la que acabará la historia. Como acabamos de decir es una forma de indagar en las representaciones que los chicos tienen sobre el maltrato entre iguales. Al igual que pasa con la entrevista semi-estructurada, por medio de este método se profundiza más en aspectos del fenómeno que con otros métodos como el cuestionario o la observación se analizan de forma muy superficial. Esta es una de las principales ventajas de estos métodos, frente a una de las grandes desventajas que es lo costoso de su aplicación y la relativamente pequeña muestra que se puede investigar con ellos con relación a la masiva cantidad de datos que proporcionan los cuestionarios.

2.- Las entrevistas

Dentro de los métodos semicualitativos la entrevista es el más frecuente. Desde su uso más clínico, hasta el uso que Piaget (1926) le dio para el estudio de las representaciones del pensamiento de los niños. Dentro del campo del maltrato entre iguales las entrevistas se han utilizado en varios ámbitos:

- Estudio del maltrato entre iguales en ámbitos educativos (Quicke, 1996; Knox, 1993; Hepburn, 1997; Willians, y cols., 1996; Ahmad y Smith, 1990; Mooney y cols., 1991; Smith y Myro-Wison, en prensa y Smith, 1997)
- Estudio de agresividad en pacientes clínicos (Frick, 1991 y Wilde y Hasslam, 1996)
- Estudio de jóvenes y adultos respecto al maltrato entre iguales en el ámbito penitenciario (Brookes y Pratt, 1998 y Conell y Farrington, 1996, 1997).
- Estudios del maltrato entre iguales en el trabajo (Knortz y Zapf, 1996; Einarsen y cols., 1996 y Cowie, 1999).

Debido al interés que supone para este trabajo la entrevista semiestructurada o el método clínico desde el punto de vista piagetiano, nos vamos a detener en desarrollar lo que significa el método clínico que Piaget en 1926 utilizó por primera vez.

2.a Método clínico

La siguiente exposición sobre el método clínico está basada en los resúmenes y análisis que varios autores han realizado de la metodología que desarrolló Jean Piaget (Delval, 1994, en prensa; Castorina, 1989; Vinh-Bang, 1966; Gambarino y cols, 1992 y Ginsburg, 1997) y con sus análisis desarrollaremos este apartado, también, como no podía ser menos, incluimos la descripción que el propio Piaget hizo de su método. El único escrito relativamente amplio sobre el método, sus características fundamentales y los problemas que conlleva, realizado por Piaget fue en la Introducción a su libro *La*

representación del mundo en el niño, donde en el capítulo que tituló "Los problemas y los métodos" (1926), como acabamos de decir, discute el método que ha utilizado para estudiar las concepciones de los niños sobre el mundo.

Piaget ya había empezado a utilizar el método en sus libros *El lenguaje y el pensamiento en los niños* (1923) y *El juicio y el razonamiento del mundo en el niño* (1924), pero sería en su obra de 1926 donde haría un uso más sistemático. En el capítulo introductorio a esa obra Piaget describe los métodos más habituales que en esa época se utilizaban para el estudio de los niños, la observación y los test, y luego entra a describir su método y los tipos de respuestas que suelen dar los niños y como diferenciarlas.

Para el propio Piaget (1926) tanto los test, como la observación sin negar que son métodos necesarios y válidos adolecían de ciertas características necesarias para poder abordar el estudio de lo que los niños piensan y de cómo lo piensan. Así por ejemplo los test estandarizados se quedan en la primera respuesta del niño, no profundizan en sus razonamientos y en muchos casos esa primera respuesta no expresa lo que verdaderamente piensa el niño. De la misma forma la observación directa del comportamiento de los niños o de sus conversaciones tiene un problema, los niños de forma espontánea no siempre dicen lo que piensan, o porque creen que la audiencia ya lo sabe y no es necesario decirlo o porque creen que el adulto no se lo ha pedido y no pueden decirlo. De una forma u otra por medio de la observación directa también nos quedamos cortos en el conocimiento de lo que el niño piensa o razona.

El método clínico, consiste "en conversar libremente con el sujeto, partiendo de un conjunto inicial de preguntas a modo de guía, que el entrevistador puede variar al hilo de la propia conversación con el sujeto. Se trata de seguir el curso espontáneo de lo que éste piensa sobre los temas que le vamos planteando" (del Barrio, 1990, p. 111). Este procedimiento se utiliza para estudiar cómo piensan, actúan, perciben y sienten los niños, intentando descubrir aquello que no tiene que ser evidente en lo que los sujetos hacen o dicen. La esencia del método clínico "consiste en esa intervención repetida del

experimentador ante la actuación del sujeto y como respuesta a sus acciones o actuaciones" (Delval, en prensa).

Según el propio Piaget (1926) las respuestas que los niños dan a las preguntas del experimentador pueden ser de cinco tipos. Las **respuestas espontáneas** que son las que el niño tiene sin intervención del experimentador o de los adultos. Las **respuestas desencadenadas** se generan en el interrogatorio pero son producto de una elaboración por parte del sujeto. Las **respuestas sugeridas** son respuestas propiciadas por la forma de preguntar y sólo guardan alguna relación con el pensamiento del niño. Las **respuestas fabuladas** consisten en historias creadas por el niño y que no tiene relevancia para la investigación puesto que no representan nada del pensamiento del niño, puesto que en muchos casos son producto del aburrimiento de éste. Por último las **respuestas "no importaquistas"** en las cuales el niño cuenta cualquier cosa para salir del paso y librarse del experimentador. No siempre resulta fácil identificar este tipo de respuestas, pero la experiencia permite eliminar las que no añaden nada al conocimiento que podamos tener del pensamiento del niño y que por tanto no nos interesan. La siguiente tabla (2.14) resume los distintos tipos de respuestas.

Tabla 2.14. Distintos tipos de respuestas, sus características y el valor que tienen para el análisis.

Tipo	Características	Valor
Espontáneas	Las que el niño posee espontáneamente sin intervención del entrevistador o de los adultos.	<i>Las que más interesa conocer.</i>
Desencadenadas	Surgidas en la entrevista ante las preguntas del experimentador, pero elaboradas por el sujeto y relacionadas con el resto de su pensamiento.	<i>Igualmente interesantes, aunque el problema se lo planteo el sujeto por primera vez</i>
Sugeridas	Producto de la entrevista, e influidas por la intervención del experimentador.	<i>Poco interesantes deben tratar de evitarse.</i>
Fabuladas	Historias creadas por el niño, a lo largo de la entrevista, con poca relación con el tema y de carácter personal.	<i>De valor desigual y no muy grande para el estudio del problema</i>
No importaquista	Cualquier cosa que dice el niño para librarse del experimentador	<i>Carentes de interés.</i>

Adaptado de Delval (1990)

El uso de la entrevista implica un conocimiento y una práctica muy desarrollada del instrumento, sobretudo para no caer en los dos errores más habituales, dejar de preguntar o sugerir en la pregunta (cfr. Delval, 1990). *Dejar de preguntar* cosas fundamentales es uno de los principales problemas de la entrevista. No nos podemos quedar en la primera respuesta del niño pensando que es todo lo que sabe y que no puede decirnos algo más, hay que seguir indagando hasta que el concepto o la idea que estamos buscando quede clara. Por otro lado es también un error muy frecuente *sugerir demasiado*, suele ocurrir cuando interpretamos las respuestas de los niños desde una óptica adulta y propones opciones de respuesta a la suya que él nunca se plantearía, por ser demasiado avanzadas. A veces la sugerencia proviene de la angustia del entrevistador ante la falta de respuesta del niño, que le lleva a sugerir una respuesta para salir de esa situación que le angustia.

En la siguiente tabla (2.15) se presentan 26 fuentes usuales de información erróneas que se presentan en las entrevistas, como método general, no específicamente en la versión piagetiana, aunque en ella también se dan. Según Young, O'Brien Guterman y Cohen (1987, cit. en Garbarino y cols., 1992).

Tabla 2.15. Los errores más comunes de la entrevista, del entrevistado y del entrevistador.

Estructura de la entrevista	Entrevistado	Entrevistador
- Falta de concreción en la pregunta.	- Necesidad respuestas socialmente aceptables.	- Características del entrevistador.
- Conceptos complejos y multidimensionales en la pregunta.	- Mala comprensión de las preguntas.	- Preferencias y tendencias.
- Secuencias de las preguntas.	- Fallos de memoria.	- Diferencias de intensidad emocional.
- Número de preguntas.	- La entrevista como experiencia estresante.	- Diferencias en la comprensión de las preguntas.
- Estructura de las preguntas.	- Falta de sinceridad.	- Errores de registro
- Presunciones comprobadas en las preguntas.	- Diferencia de intensidad emocional entre los entrevistados.	
- Pluralidad de preguntas en una sola pregunta.	- Diferentes percepciones de las situaciones y los objetivos.	
- Elementos sensibilizadores o amenazantes en la pregunta.	- Duración de la entrevista.	
- Formulación de la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • Términos inexactos • Términos ambiguos • Términos y frases complejas • Palabras tendenciosas 		

Adaptado de Young, O'Brien, Guterman y Cohen (1987, cit. en Garbarino, 1992)

Como hemos visto en los otros métodos (v.gr. observación, cuestionario, etc.) la entrevista tiene también ventajas y desventajas. Pasemos a verlas:

Ventajas

:

- Es el instrumento más adecuado para recoger *cómo piensan* una persona acerca de un dominio o tema particular.

- Permite *profundizar, discriminar y clarificar* las concepciones de los niños acerca de cualquier tema en general, y del maltrato en particular.
- Es relevante para estudios que intentan una *intervención posterior* que sea significativa para la muestra entrevistada.
- Se emplea un *mismo guión* de entrevista para la muestra total, pero cada entrevista *resulta diferente*.
- Puede *incorporar material* como base para preguntar (videos, dibujos, historias, etc.)
- Podría ser *útil* como *instrumentos* en contextos de *intervención*.
- Sirve para *probar* diferente *material* y poder desechar el material ambiguo

Desventajas:

- Es un método que requiere mucho tiempo para ser administrado, y sólo se puede administrar a pequeñas muestras.
- Implica un complejo análisis para el que se necesita cierta experiencia.
- Es necesario un *entrenamiento*, sobre todo en la entrevista clínica para evitar los problemas que antes aludíamos:
 - Dejar de preguntar por miedo a sugerir o a cansar
 - Preguntar demasiado y sugerir.

La entrevista clínica o crítica ha sido utilizada en un campo que ha tenido mucho desarrollo en la psicología del desarrollo, el de la cognición social, en particular en los cambios que surgen en los razonamientos de los chicos a lo largo de la edad sobre relaciones interpersonales y conflictos. Por ejemplo los trabajos de Selman (1979, 1980), Selman y Demorest (1984) y Turiel (1983), han inspirado el trabajo de otros muchos investigadores en este campo del estudio de la relaciones interpersonales, de la misma forma que lo hicieron las investigaciones que llevó a cabo Kohlberg en el dominio del desarrollo moral.

Así por ejemplo el estudio de Smetana, Killen y Turiel (1991) en el cual se situaba a los sujetos ante varias situaciones hipotéticas donde existían conflictos sobre derechos y justicia y después se le preguntaba que debería hacer el protagonista y por qué, es un ejemplo de este uso de la entrevista. En este caso se analizaron los datos considerando el uso que hacían los chicos de sus consideraciones interpersonales y de la justicia en una serie de contextos situacionales.

Otros de los ejemplos son las entrevistas basadas en dilemas como las llevadas a cabo por Schultz, Yeates y Selman (1988, cit. en Adalbjarnardottir y Selman, 1989) sobre como los chicos encajaban las críticas de los profesores y compañeros de clase. Por medio de entrevistas basadas en dilemas escolares aplicada a una muestra de chicos de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, las situaciones implicaban opiniones conflictivas, tanto de un compañero como de un profesor, sobre la calidad de un trabajo académico realizado por el estudiante. Al estudiante se le preguntó sobre cuatro aspectos: cómo definiría el problema, que acciones se deben tomar para solucionar el problema con el profesor o el alumno, como justificaría las acciones propuestas y cómo evaluaría los efectos de las acciones. Los autores encontraron que los chicos más pequeños usaban formas más unilaterales para las acciones comunicativas, frente a las formas recíprocas que utilizaban los más mayores.

En otra investigación más relacionada con el maltrato entre iguales llevada a cabo por Warden y cols. (1996) chicos, padres y profesores se les comparó por medio de los diferentes niveles que tenían con relación a comportamientos prosociales y antisociales, para ello se utilizó unos dibujos donde se presentaban estos comportamientos y se les preguntó que describiesen lo que ellos harían si viesan a un chico comportándose como el del dibujo con otro chico. Este estudio fue capaz de demostrar un gran acuerdo entre los adultos y los chicos en sus percepciones y juicios sobre los comportamientos pro y antisociales y las reacciones ante esos comportamientos.

Por lo tanto como acabamos de ver tanto la entrevista como otros métodos cualitativos han sido utilizados en investigaciones relacionadas con el desarrollo de las

cogniciones sociales (McGurk, 1989; Selman, 1980; Shantz, 1987; Smetana, 1988; ver Flavell y Miller, 1997 para una revisión). Sin embargo el uso de estos métodos no está muy desarrollado en el estudio del maltrato entre iguales. Puesto que estamos hablando de un proceso de interacciones sociales conflictivas creemos que tanto los métodos cualitativos como el uso de una historia por medio de dibujos, o como la entrevista semiestructurada nos ayudarán a conocer con mayor profundidad el fenómeno del maltrato entre iguales por abuso de poder. Para ello pasemos al segundo bloque de contenidos de este trabajo donde podremos desarrollar nuestra investigación con detalle.

CAPÍTULO 3. EL MÉTODO

3. Metodología

3.1 Objetivos

El objetivo de este trabajo es indagar las posibilidades de la entrevista semi-estructurada para el estudio del maltrato entre iguales en el ámbito educativo, como método alternativo, en ningún caso contrario, sino más bien complementario al cuestionario.

Como hemos visto a lo largo de toda la exposición que hemos llevado a cabo en el primer bloque de este trabajo, el cuestionario es el mejor método para obtener información sobre la incidencia del maltrato entre iguales en muestras muy amplias y sobre características puntuales como el lugar donde ocurren las agresiones, el género de los implicados, el tipo de agresiones que se llevan a cabo, etc. Sin embargo una vez que conocemos la amplitud del fenómeno y lo que queremos es profundizar en aspectos más concretos como la dinámica de los episodios de agresión, los sentimientos que experimentan los implicados, las causas que para los implicados están debajo de estos comportamientos, etc., los cuestionarios se nos muestran como un método insuficiente, debido a su propia configuración y a sus características.

Es en este punto donde creemos que para poder llegar a tener un conocimiento más ajustado de estos elementos que acabamos de enunciar es necesario el uso de un método más cualitativo. Ya se ha visto como por medio de esta metodología se han indagados fenómenos de interacción social y de conflictos (McGurk, 1989; Selman, 1980; Shantz, 1987; Smetana, 1988 y Flavell y Miler, 1997) y por lo tanto creemos que esta metodología semiestructurada (v.gr. la entrevista) nos puede servir para indagar estos aspectos.

Es decir, de forma más específica los objetivos que pretendemos son:

- La utilización de la entrevista semi-estructurada y del método clínico para indagar la visión del maltrato entre iguales por abuso de poder en contextos educativos por parte de los propios escolares.
- Indagación profunda en aspectos que el cuestionario por sus características y por su propia configuración no ha podido estudiar. Estos son: las representaciones que los alumnos tienen de la dinámica de los episodios de maltrato (*inicio, desarrollo y final*), de los sentimientos de la víctima, agresor y testigos, de las causas, de las consecuencias y de las estrategias de solución. Además de características que los cuestionarios han tratado habitualmente como son el lugar donde ocurren las agresiones, los tipos de agresiones o el género de los agresores y las víctimas.
- Un análisis por nivel educativo de los resultados que presenta el cuestionario UNICEF-Defensor del Pueblo respecto a la población nacional.
- Comparación de los datos obtenidos en una muestra reducida por medio de la entrevista semi-estructurada frente a los obtenidos por el cuestionario UNICEF-Defensor del Pueblo. Usándolo de criterio de validez.

Las hipótesis fundamentales que subyace a este trabajo son dos:

- Mostrar que la información que se obtiene por medio de la entrevista semi-estructurada arrojará unos datos, a escala, similares a los que nos presentan los cuestionarios, en características concretas como las que acabamos de comentar, es decir, ubicación de las agresiones, características relacionadas con el género, tipos de agresiones, frecuencia con la que ocurren las agresiones, edad de los agresores con relación a sus víctimas y número de agresores
- Comprobar como por medio del análisis de la información que nos dan los implicados a través de la entrevista, se conseguirá tener un conocimiento

acerca de las representaciones que los alumnos tienen de los sentimientos que los implicados en las situaciones del maltrato ponen en juego, de la dinámica de los episodios maltrato entre iguales, de las causas, de las consecuencias y de las estrategias de solución.

Para conseguirlo presentamos a continuación los dos estudios que se han llevado a cabo. Por un lado los resultados que nos presenta el análisis de las entrevistas realizadas a un grupo de alumnos y por el otro los análisis que haremos sobre las diferencias que existen entre los cuatro cursos de secundaria a partir de los datos que nos da el cuestionario que se utilizó en el Informe del Defensor del Pueblo (2001) en algunos aspectos concretos. Con estos datos podremos hacer comparaciones entre los dos métodos y poder ver si se confirman nuestras hipótesis.

3.2 Estudio por medio de la entrevista

3.2.1 Muestra

En este estudio se ha utilizado una muestra de 40 sujetos distribuidos entre los 9 y los 15 años, con un 50% de chicos y un 50% de chicas.

Tabla 3.1. Muestra del estudio realizado por medio de la entrevista semiestructurada.

Edad media	9;4		11;5		13;7		15;4		N Total	
Género	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	□	□
N x Género	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20
N Total	10		10		10		10		40	

La muestra se seleccionó de centros públicos de la Comunidad de Madrid, tanto colegios para la muestra de menor edad, como institutos para los de mayor edad. La selección de los alumnos se hizo al azar dentro de cada centro y aula.

3.2.2 Instrumento

La entrevista que utilizamos (ver anexo 1) se divide en varios aspectos estudiados que guiaron los análisis y que van a guiar la exposición de los resultados.

Los aspectos y las preguntas que a ellos corresponden son los siguientes:

1. La dinámica de la relación

- **Origen:**
 - ¿Cómo crees que empieza la situación?
 - ¿Podría empezar de otra manera?
 - ¿Qué hace cada uno de ellos?, ¿Qué clase de cosas hace cada uno?, ¿Podrían hacer alguna otra cosa más?
- **Mantenimiento:**

- Una vez que empieza, ¿cómo crees que continúa?
- **Final:**
 - ¿Cómo crees que termina esto?
 - ¿Cuándo termina esta situación en la que le *hacen la vida imposible a alguien*?, ¿Por qué deja de pasar?
 - ¿Siempre termina de la misma manera o puede terminar de otra?

2. Características del maltrato entre iguales

2.1 Escenario de la relación

- ¿Dónde ocurre?
- ¿Podría ocurrir en algún otro sitio?

2.2 Tipos de comportamientos

- ¿Ocurre siempre lo mismo?, ¿Ocurre siempre de la misma manera o podría ocurrir de otra manera?
- ¿Podría hacer alguna otra cosa otro día?, Puedes decirme todo lo que se te ocurra, ¿Por qué es así?

2.3 Perfil del agresor o los agresores

- **Género del agresor:**
 - ¿Son siempre las mismas personas las que lo hacen?
 - ¿Lo hacen chicos y chicas?
 - ¿Hay diferencias si lo hacen chicos o si lo hacen chicas?
- **Número de participantes:**
 - ¿Cuántos son los que lo hacen?

5 Estrategias de solución

- ¿Cómo crees que se puede solucionar esta situación?, ¿Por qué?
- ¿Podría resolverse de otra manera?
- ¿Quién crees que puede solucionar esta situación?
- ¿Podría haber alguien más?
- De todas las formas de solución, ¿hay alguna mejor o pero, o son todas iguales?

Una de las bases de la entrevista clínica es que a la vez que el niño va respondiendo el entrevistador debe generar nuevas preguntas para poder seguir el razonamiento que el chico está llevando a cabo. Por eso cada entrevista es distinta, aunque eso no significa que no se puedan comparar una con otras, puesto que siempre hay que seguir el guión de preguntas y hacerlas en su totalidad.

La entrevista tiene, por lo tanto, 5 aspectos estudiados que nos servirán de esquema de explicación de los resultados que exponemos en el siguiente capítulo.

3.2.3 Procedimiento

Una vez que se contactó con los centros se les presentó un breve resumen de la investigación que estábamos llevando a cabo y una carta para pedir permiso a los padres para que nos permitieran realizar las entrevistas.

Antes de llevar a cabo la investigación se hizo un pequeño estudio piloto para poner a prueba la entrevista y se hizo un primer análisis categorial.

Las entrevistas se realizaron en los centros dentro del horario docente y en una sala independiente de las aulas. Todas las entrevistas fueron grabadas en soporte magnético para su posterior transcripción. La entrevista duraba en torno a la media hora, dependiendo de la edad del sujeto y de sus características personales. Antes de hacer cada entrevista se le explicaba al chico o chica que esta entrevista no era ningún

- **Edad de los participantes:**

- Los que participan en esta situación, ¿Son de la misma o de diferente edad?

2.4 Frecuencia del maltrato entre iguales

- ¿Cuántas veces ocurre?
- ¿Ocurre con frecuencia?

2.5 Sentimientos de los implicados

- ¿Cómo crees que se siente la víctima?
- ¿Cómo se siente el agresor?
- ¿Cómo crees que se sienten los testigos?

3 Explicación causal del maltrato entre iguales

- ¿Por qué crees que ocurre esto?, ¿Hay o no hay alguna razón para que ocurra esto?
- ¿Ocurre siempre por esta razón o puede ocurrir por otra?
- ¿Por qué crees que se comporta así, la víctima, el agresor y el testigo?
- ¿Qué hace comportarse así a la víctima, al agresor y al testigo?

4 Consecuencias del maltrato entre iguales

- **Consecuencias a corto plazo**

- ¿Qué crees que consiguen con este tipo de comportamientos?
- ¿Cómo piensas que la situación afecta a la víctima, al agresor y al testigo?. ¿Por qué?, ¿Podría afectarle de otra forma?

- **Consecuencias a largo plazo**

- ¿Crees que este tipo de comportamientos podría afectar o no a alguno más tarde en su vida?
- ¿Crees que lo que ocurra ahora puede afectarles cuando crezcan, cuando sean mayores?

examen, que los entrevistadores no teníamos nada que ver con el centro y que no queríamos evaluar ninguna materia escolar, solo saber lo que los chicos piensan sobre un tema. En ese momento se les introducía una descripción del fenómeno del maltrato entre iguales para que el chico o chica tuviese claro sobre qué se le iba a preguntar, se le hacía hincapié en que no había respuestas verdaderas o falsa, sino que lo único que nos interesaba era su opinión sobre lo que acontecía en la escuela respecto al tema del que le acabábamos de hablar.

Una vez realizada la transcripción literal de la información dada por los participantes se llevó a cabo un análisis categorial, donde a partir de la concordancia de opiniones sobre un aspecto se iban dibujando categorías de respuestas que se iban desarrollando con los análisis de cada sujeto, hasta tener un conjunto de categorías que describían todos los aspectos que estudiábamos con la entrevista. Por último se crearon categorías comprensivas más globales que reunían categorías más simples con un contenido similar. Así se consiguió configurar un conjunto de categorías para los cinco aspectos estudiados que mostraban lo que los sujetos habían respondido a éstos.

Podemos ver un ejemplo del proceso por el que se van generando categorías mas concretas y cómo se van deduciendo de ellas categorías más globales y comprensivas.

Se establecen categorías diferentes de respuesta:

Por ejemplo, a partir de la pregunta "*¿Cómo crees que se puede solucionar esto?*", que pretende indagar las estrategias de solución del problema, podemos ver las respuestas literales de los entrevistados y las categorías que reúnen respuestas similares (Tabla 3.2):

Tabla 3.2. Cómo se genera una categoría de respuesta.

Respuestas literales	Categorías
<i>"Pasar, no hacer caso"</i>	Olvidar o ignorar los hechos
<i>"Podría participar en otra cosa"</i>	Desarrollar actividades alternativas
<i>"Pasar por otro camino donde no estén"</i>	Evitación física

Se establecen categorías supraordenadas que engloban a las categorías más simples:

Tabla 3.3. Cómo se generan categorías supraordenadas.

Categorías	Categoría Supraordenanda
Olvidar o ignorar los hechos	Escape / Evitación
Desarrollar actividades alternativas	
Evitación física	

Después de este análisis categorial se pasó a un análisis cuantitativo. El primer análisis que se realizó a los datos fue un análisis interjueces de las categorías de las que acabamos de hablar. Por medio de un análisis interjueces se analiza el grado de acuerdo que hay entre dos jueces independientes al usar una categoría. No sometimos todos los aspectos de contenido a este análisis puesto que había categorías que se definían por sí mismas en los ejemplos de los participantes entrevistados. Este fue el caso de las *Características del maltrato entre iguales (escenario del maltrato, tipos de comportamientos, perfil del agresor o de los agresores y frecuencia del maltrato y los Sentimientos de los implicados)*. Un aspecto que también podría haber sido sometido a un análisis entre jueces fue el de sentimientos, pero como estaba basado en el manual de Hymmel y cols. (1991) donde ya había sido sometido a este análisis decidimos omitirlo.

Por lo tanto sometimos los siguientes bloques de categorías a un análisis estadístico entre dos jueces, uno el investigador de este trabajo y el otro una psicóloga

experta en entrevistas. La *Dinámica de la relación*, las *Explicaciones causales*, las *Consecuencias del maltrato* y las *Estrategias de solución*.

El grado de acuerdo medio al que se llegó con los 4 bloques analizados fue de $\kappa=0,78$, un grado de acuerdo suficientemente alto como para pensar que nuestras categorías estaban midiendo lo que decían que pretendían medir.

La siguiente tabla muestra los diferentes índice de acuerdo obtenidos para cada aspecto estudiado:

Tabla 3.4. Índices de acuerdo entre jueces de los aspectos estudiados.

Aspectos estudiados	Grado de acuerdo κ
1º Dinámica de la relación	0,72
• Origen	0,85
• Mantenimiento	0,67
• Final	0,64
7º Explicación causal	0,77
8º Consecuencias del maltrato	0,80
• A corto plazo	0,84
• A largo plazo	0,75
9º Estrategias de solución	0,82
Grado de medio de acuerdo	0,78

Después de este primer análisis de los datos se llevaron a cabo los siguientes: un análisis de frecuencias, un análisis de significación estadística por medio del estadístico chi-cuadrado (χ^2) y un análisis de relaciones todos ellos por medio de un programa informático de análisis y procesamiento de datos (SPSS). Los resultados de estos análisis los veremos detalladamente en el siguiente capítulo.

3.3 Estudio sobre un nuevo análisis de los datos que proporciona el cuestionario del Informe del Defensor (2000)

3.3.1 Muestra

Vamos a presentar a continuación la muestra que se utilizó en el estudio de incidencia del Informe del Defensor del Pueblo (2001). Se encuestó a 3.0000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, la mitad chicas y la mitad chicos. Una cuarta parte de la muestra pertenecía a cada uno de los cuatro cursos de la E.S.O. Los participantes pertenecían a 300 centros educativos públicos y privados (concertados o no), ubicados en el territorio de las distintas Comunidades Autónomas. Además se encuestó a un miembro del equipo directivo de cada centro. En concreto al profesor que ocupara el cargo de jefe de estudios en cada uno de los 300 centros seleccionados.

Es un diseño transversal puesto que se compara el grado de incidencia del problema en diferentes estratos (de edad) de población, dentro del mismo momento temporal.

La muestra de alumnos se obtuvo a partir del censo de centros de educación secundaria. Se hizo de forma estratificada con afijaciones proporcionales por Comunidad Autónoma, tamaño de habitat y titularidad de centro. Para el caso del género y del curso se hicieron afijaciones simples (un grupo por curso y una pareja de chico y chica por grupo, más una pareja adicional hasta totalizar 10 estudiantes por centro).

En total se seleccionaron 553 puntos de muestreo o centros escolares, de los cuales 300 fueron considerados titulares, y 253 sustitutos.

3.3.2 Procedimiento

La encuesta nacional por medio del cuestionario fue realizada por una empresa especializada en este campo. La institución del Defensor del Pueblo se puso en contacto

con los centros para facilitar el trabajo de los encuestadores. Una vez en el centro se reunía a los diez alumnos seleccionados previamente en una sala donde se les explicaba el objetivo del estudio, se introducía el cuestionario, se definía el término de "acoso sexual", puesto que en el estudio piloto que se realizó fue el único término que no quedaba lo suficientemente claro, sobre todo en las edades más jóvenes, y se daba a los alumnos todo el tiempo para que contestaran de modo anónimo, al conjunto de preguntas, poniéndoseles asimismo de manifiesto la disponibilidad de los entrevistadores para explicar cualquier contenido que no se entendiera.

Los datos fueron tabulados y sobre ellos se hicieron los análisis que se presentarán en el siguiente capítulo, por medio de un programa informático de análisis y procesamiento de datos (SPSS).

3.3.3 Instrumento

El cuestionario de alumnos (ver anexo 2) contenía una introducción donde se describe el problema del que trata el cuestionario así como algunas indicaciones sobre el procedimiento de contestación.

El cuestionario estaba organizado en bloques, en cada uno de los cuales se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- Lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden;
- Relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado;
- Trato del que es objeto el estudiante: tipos de maltrato de los que pudiese ser víctima, y frecuencia;
- Características del agresor: género, integrante de la colectividad colegial o no, estatus (profesor o no);
- Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato;

- Personas a quiénes se comunica el hecho y personas que intervienen para ayudar;
- El alumno como agresor: acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

La incidencia se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, etc. Se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Una característica de este cuestionario frente a los que se han venido utilizando (v.gr. Olweus) es que en éste la determinación de las características específicas de cada tipo de maltrato proviene de la información proporcionada por aquellos sujetos que previamente han admitido ser víctimas o promotores de abusos entre iguales con *carácter general*, es decir, no limitado a un tipo de abuso en concreto.

En el cuestionario se investiga directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que pudiera establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión.

Una vez que hemos expuesto el método de estudio y análisis de nuestra investigación podemos pasar a resumir los resultados que se obtuvieron de los dos estudio que acabamos de presentar.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS PRIMER ESTUDIO

4. Resultados del estudio por medio de una entrevista semi-estructurada

Como se ha comentado en el capítulo sobre el método, el análisis de las entrevistas semi-estructuradas tiene dos momentos, por un lado un análisis de contenido o categorial, en el que las ideas expresadas por los sujetos entrevistados son examinadas en relación con el tipo de información que reflejan y por otro un análisis más cuantitativo a partir de ese primer análisis categorial, donde se lleva a cabo una análisis de frecuencia y un análisis de diferencias significativas por edad y género de la muestra.

Los resultados tanto del análisis categorial como cuantitativo, se presentan según el esquema de los diferentes aspectos estudiados que anteriormente se mencionaron. Recordemos que estos aspectos se dividían en cuatro categorías:

1. La dinámica de la relación (inicio, desarrollo y final)
2. Las características del maltrato entre iguales por abuso de poder
 - Escenario del maltrato
 - Tipos de comportamientos
 - Perfil del autor o de los autores del maltrato (género, número y edad)
 - Frecuencia del maltrato
 - Sentimientos de los implicados
3. Las causas y las consecuencias del maltrato entre iguales
4. Las estrategias de solución del problema

Pasemos a ver los resultados organizados en estas cuatro categorías.

4.1 La dinámica de la relación

En este apartado se incluye lo hallado cuando se le pedía a cada alumno que describiese la secuencia de acontecimientos que se daban en una situación de maltrato entre iguales por abuso de poder, tanto si lo había vivido, como si lo había presenciado o, en el caso de que se lo hubieran contado, que se imaginase cómo se desarrollan estas situaciones. Esta secuencia estaba marcada por tres momentos sucesivos, cómo comienza la situación, cómo continúa y cómo finaliza. Se buscaba una descripción física de las acciones que se ponen en marcha durante una situación de agresión entre compañeros que implique desequilibrio de poder.

Las categorías se refieren, por lo tanto, al origen, seguimiento y final de una situación de maltrato entre iguales.

4.1.a El origen del maltrato entre iguales

En la tabla 4.1 puede verse el conjunto de categorías obtenidas cuando se les pregunta a los sujetos por el origen, el inicio de las situaciones de maltrato entre iguales. Los participantes de la muestra estudiada ubican el origen de estas situaciones en el comportamiento de las víctimas o en el de los agresores.

Tabla 4.1. Categorías para el *origen* de las situaciones de maltrato

Categoría	Definición	Ejemplo
Origen atribuido a la Víctima		
1.1 Accidental	Un comportamiento accidental e involuntario o un defecto físico de la víctima es utilizado por el agresor como excusa para intimidarle.	<i>Esto empezó por un defecto físico.</i>
1.2. Voluntario	Un comportamiento sin intención dañina, pero voluntario, que lleva a cabo la víctima provoca una reacción negativa en el agresor.	
Origen atribuido al Agresor		
2.1. Voluntario	El agresor lleva a cabo un comportamiento que sin una intención dañina provoca una reacción negativa en la víctima, que actúa como un refuerzo de un comportamiento dañino del agresor.	<i>Él hizo una broma que hizo enfadar a la víctima.</i>
2.2. Intencional	El agresor lleva a cabo un comportamiento negativo intencionado hacia la víctima.	<i>Alguien pega a otro que es estúpido porque no sabe defenderse a sí mismo.</i>

Dentro de su papel propiciador los sujetos diferenciaron entre dos tipos de comportamientos o características de las víctimas, *accidentales* y *voluntarios*. Cuando los chavales hablan sobre cómo los actos de las víctimas son el origen de la situación, en ninguno de los casos se considera que este comportamiento de la víctima que ha provocado el episodio fuese intencionado. Más bien siempre ha sido al revés, para los participantes la víctima nunca toma un papel intencional en el origen de la situación.

En el caso de las características o actos *accidentales* hablaban de una persona que por su aspecto físico o su personalidad o por su forma de comportarse genera en el agresor un comportamiento agresivo hacia ella. Un ejemplo de una característica *accidental* puede ser el que nos dice una chica de 13 años que afirma: “[...] es gorda”, el origen de la situación de maltrato en este caso es una característica física de la víctima y por lo tanto viene dado por algo *accidental*. Respecto a un acto *accidental* tenemos el ejemplo de una chica de 9 años: “Algunas veces cuando estaba jugando al fútbol en el patio, pues le pasan el balón y ella no mete gol y entonces pues le dicen eres tonta no sé

que y la empiezan a insultar”, en este caso vemos que el origen está en un comportamiento *accidental* de la víctima que provoca el maltrato por parte del agresor o los agresores.

En el caso de un acto *voluntario* los sujetos hablan de una persona que ha llevado a cabo un comportamiento que siendo voluntario por parte de ella carece de una intención de provocar, ni agredir a nadie. Comportamiento este que es interpretado por el agresor como desafiante y propicia un episodio de maltrato. El origen lo sitúa el sujeto en la víctima. Esto es así porque si ese mismo comportamiento lo hubiese llevado a cabo otra persona, que para el agresor no fuese una víctima en potencia, quizá no hubiese provocado la reacción del agresor. Un ejemplo de esta categoría nos lo da una chica de 11 años: “puede que le dé sin querer, jugando y el otro se pone mal”. El comportamiento de la víctima, una agresión sin intención, provoca una reacción desmesurada en el agresor, probablemente porque ha sido esa persona en concreto, a la que el agresor considera víctima potencial, como acabamos de comentar, la que ha llevado a cabo este comportamiento que protagonizado por otra persona no provocaría la misma reacción.

Por otro lado tenemos las opiniones que sitúan el origen de estas situaciones en el **agresor**. Hay dos categorías de origen atribuido al agresor, según el comportamiento de éste sea, *voluntario* o *intencional*.

Cuando el comportamiento que origina el suceso es *voluntario*, estamos hablando de una conducta voluntaria pero sin intención dañina que provoca una reacción en la víctima, esta reacción es tomada por el agresor como excusa para iniciar, esta vez sí, una conducta dañina e intimidadora. Así vemos la respuesta de un chico de 15 años: “Al principio sólo quieren gastar bromas [...] el chico si no se lo toma a risas... pues no le tratan bien, porque no les sigue el rollo”. Lo que en un principio era un comportamiento desde luego no accidental, pero carente de la intención de maltratar a una persona, con el objetivo de divertirse, pasa a un maltrato directo debido a la reacción de la víctima que es tomada como excusa por el agresor para iniciar un comportamiento intimidador.

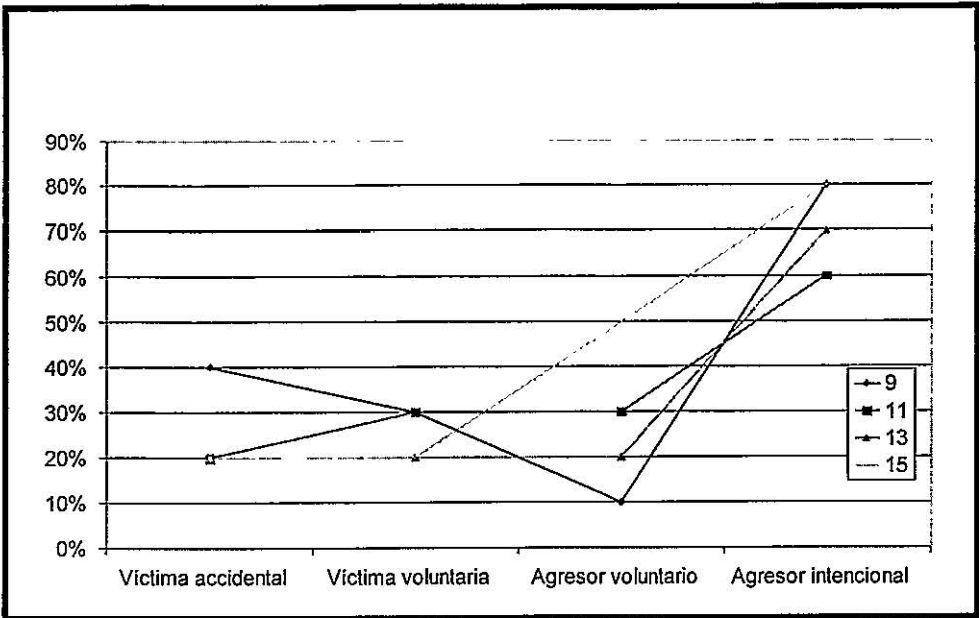
Frente a este comportamiento *voluntario* tenemos un comportamiento *intencional*, es decir, el agresor busca de forma intencional y directa la intimidación, el abuso, en definitiva el maltrato. Un ejemplo de un comportamiento *intencional* del agresor es el que nos da una chica de 11 años: “Hay un chico en contra que se porta mal con él, le llama insultos y después le pega”. El agresor intimida a su víctima porque está en contra de él y no busca más excusa o justificación que ésta. Es un comportamiento que busca abusar y maltratar intencionalmente a la víctima.

Pasemos a ver los análisis cuantitativos realizados a partir de las categorías que acabamos de exponer.

Como se puede apreciar en la tabla 4.2 el 73% de los participantes atribuyen el origen de la situación a un comportamiento *intencional* del agresor, frente al resto de categorías que se distribuyen entre un 25% y un 28%.

Respecto a las edades (figura 4.1 y tabla 4.2), son los participantes de 9 años y los de 15 años los que en un porcentaje mayor opinan que el abuso tiene su origen en una acción *intencionada* del agresor (80%), aunque los de 13 años y los de 11 lo piensan en porcentajes también altos (70% y 60%) respectivamente. Según nuestra muestra los chicos de 9 años (10%) son los que con un porcentaje más bajo piensan que el origen de la situación puede estar en un comportamiento *voluntario* del agresor, frente a los más mayores que son los que con más porcentaje opinan que éste pueda ser el origen (50%). De forma contraria los participantes de 9 años piensan con un 40% que el origen *accidental* de la situación puede estar en una acción de la víctima. Mientras que en el resto de las edades sólo hay un 20% de opiniones que acepten esa posibilidad. Por último el origen basado en un comportamiento *voluntario* de la víctima también es una opinión que muestran con porcentajes más altos los de 9 años (30%) y en este caso también los de 11 (30%) frente a los más mayores. Parece, como muestran los resultados, que la atribución del origen a la víctima desciende según aumentamos en la edad.

Figura 4.1.y tabla 4.2. Distribución por edad del *origen* de la situación de maltrato



	9	11	13	15	Total
Víctima accidental	40%	20%	20%	20%	25%
Víctima voluntaria	30%	30%	20%	20%	25%
Agresor voluntario	10%	30%	20%	50%	28%
Agresor intencional	80%	60%	70%	80%	73%

4.1.b Consolidación de la situación de maltrato

Una vez descrito cómo se inicia una situación de maltrato nos interesa saber qué sigue. Para nuestra muestra la situación continúa y se consolida según el papel que desempeñe la víctima, el papel que desempeñe el agresor o el papel que desempeñen los testigos.

Tabla 4.3. Categorías referentes a la consolidación de la situación de maltrato

Categoría	Definición	Ejemplo
Papel desempeñado por la víctima		
1.1. Ignorar	La víctima no hace nada	<i>Normalmente le atacan y él no reacciona.</i>
1.2. Escape	La víctima escapa de la situación.	<i>Él sale corriendo a casa.</i>
1.3. Respuesta agresiva	La víctima se convierte en agresor.	<i>Él (víctima) empieza a insultar.</i>
Papel desempeñado por el o los agresores		
2.1. Repetición del comportamiento original	El agresor repite su comportamiento original.	<i>El agresor le sigue insultando, siempre hace eso sin hacer otras cosas.</i>
2.2. Nuevas formas de agresión	El agresor lleva a cabo nuevas formas de agresión.	<i>Después de esto él continúa comportándose muy mal: él le insulta y le pega también.</i>
Papel desempeñado por el o los testigos		
3.1. Apoyar al agresor	Los testigos ayudan al agresor animándole o comportándose igual con la víctima.	<i>Otros también le insultan y se ríen de él.</i>
3.2. Apoyar a la víctima	Los testigos ayudan a la víctima interviniendo para cortar la situación o apoyándola emocionalmente	<i>Un chico intenta que el agresor deje en paz a la víctima.</i>
3.3. Pasividad	Los testigos no hacen nada.	<i>Los testigos se ponen en círculo y no hacen nada</i>

La **víctima**, tal como se representan el problema los sujetos entrevistados, puede llevar a cabo tres tipos de comportamientos durante el periodo de tiempo que sigue al inicio de la situación intimidatoria, que se corresponden con las categorías siguientes:

a.- *Ignorar*. La víctima ante los episodios que le suceden de maltrato decide tomar una posición pasiva, es decir, no llevar a cabo ninguna conducta con la que intentar cambiar la situación. Un ejemplo son las palabras de un chico de 13 años que dice: "Puede ser que este chico lo vaya aguantando y lo tenga asumido y le dé igual, no le da igual pero pasa". Por medio de la pasividad se busca evitar el maltrato pensando que cuanto más desapercibido pase será mejor, o incluso, como vemos en este ejemplo, se puede llegar a asumir la condición de víctima y resignarse a sufrir.

b.- *Escape*. Dos tipos de respuestas están incluidas en esta categoría. Por un lado la víctima huye físicamente del lugar donde le suelen ocurrir estas cosas y busca otros contextos o situaciones donde evitar a su agresor o agresores. En palabras de una chica de 9 años la continuidad de la situación se muestra de la siguiente forma: "se va corriendo a casa". Por otro lado dentro de esta categoría se incluye el segundo tipo de respuesta que es la búsqueda de otras personas fuera del grupo de agresores, véase el ejemplo de una chica de 9 años: "[...] pues se va a jugar con otros".

c.- *Respuesta agresiva*. La víctima puede reaccionar agresivamente hacia su intimidador. Según nuestros sujetos este comportamiento puede acabar con la situación, es decir, nos llevaría al último apartado dentro de la dinámica o podría contribuir a mantener una relación agresiva entre los implicados que no llevase a ningún fin. Así vemos que para este chico de 9 años lo lógico es que la víctima le devuelva la agresión en este caso verbal: "Tiene que reaccionar de alguna manera no se va a quedar: ¡ah, me ha insultado, qué bien! [...] insultarle". El ejemplo de un chico de 13 años también redonda en esta idea: "Si reaccionas así con mucha rabia y dice: "te voy a meter..." no se vuelven a meter con él nunca, porque yo lo he hecho". Vemos cómo una reacción agresiva puede acabar de raíz con la situación. Por el otro lado están los que piensan que reaccionando violentamente no se consigue nada y lo enlazan con las estrategias de solución, así un chico de 13 años nos dice: "Yo creo que si te enfrentas a la otra persona no vas a conseguir, a lo mejor consigues que la otra persona te deje en paz, pero a la otra persona también le da rabia que le hayas respondido y entonces continúa".

Respecto al papel que toma el **agresor** las respuestas de los sujetos las hemos agrupado en dos categorías

a.- *Repetición del comportamiento agresivo original*

b.- *Añadir nuevas formas de agresión.*

Así un chico de 15 años nos comenta ambas categorías: "Nada. Los chulos siguen con sus insultos y todo eso porque se quieren hacer notar, quieren demostrar a la

gente que son los más, los que más mandan [...] A veces le quitan la silla para que se caiga, o le ponen la zancadilla, le quitan cosas y se las esconden..." El agresor puede que mantenga un comportamiento estable y sólo lleve a cabo agresiones verbales, pero también puede ocurrir que según se van repitiendo los episodios de intimidación se vayan introduciendo nuevas agresiones.

Por último los sujetos aluden al papel de los **testigos**. Según su opinión los testigos pueden comportarse de tres formas, a partir de estas respuestas hemos creado tres categorías.

a.- *Apoyo al agresor*. Es el caso contrario, ahora los sujetos nos hablan de chavales que apoyan la actuación del agresor ya sea dándole ánimos, o agrediendo también ellos a la víctima, por ejemplo las palabras de una chica de 14 años van en ese sentido: *"puede que le apoyen [al agresor] otros compañeros y la peguen también"*.

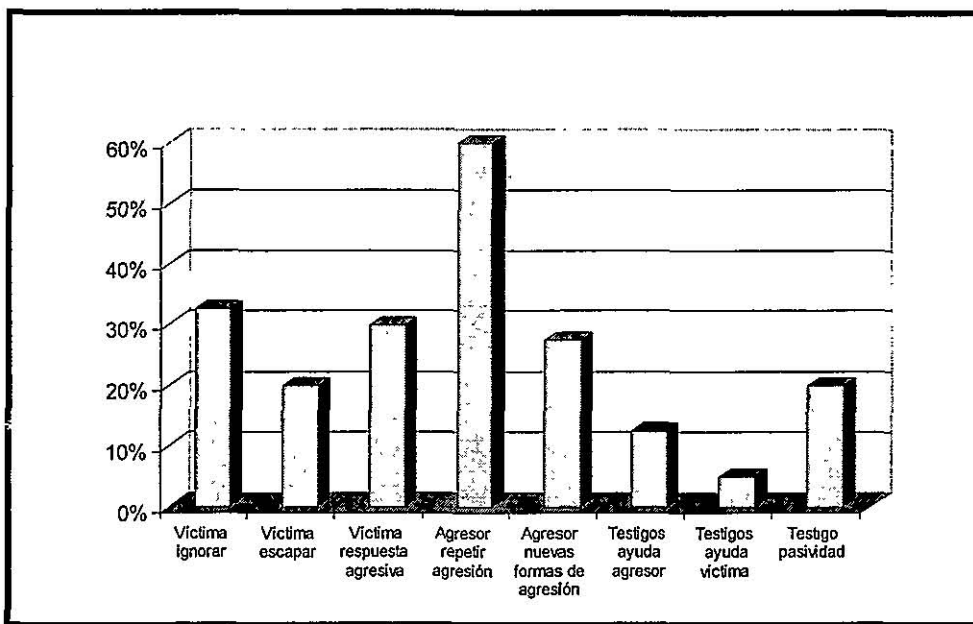
b.- *Apoyo a la víctima*. Tenemos por ejemplo a un chico de 9 años que nos dice: *"Pues se meten más chicos [...] que se pongan de parte del chico (víctima)[...] pues se dejaría de meter porque serían uno contra muchos, entonces ya no tendría nada de posibilidades"*. Como acabamos de ver algunos sujetos creen que el apoyo de los testigos acabaría con la situación.

c.- *Pasividad*. Los participantes también aluden a los chavales que no quieren meterse en problemas ni que esto les pueda repercutir, tienen miedo a las represalias. Según una chica de 11 años: *"Hacen un círculo [los testigos] y se ponen a ver lo que pasa, pero no se meten porque tienen miedo de que les empiecen a pegar a ellos, he visto poco que se metan a defender, son miedosos, miran pero no hacen nada para que dejen de maltratar"*.

Veamos a continuación la distribución de frecuencias y los demás resultados cuantitativos, acerca de la *consolidación* de la situación.

La figura 4.2 nos muestra que para los participantes las conductas más habituales de la víctima una vez que ya se ha iniciado la situación son, la de *ignorar* (33%), y una *respuesta agresiva* (30%) y algo menos el *escapar de la situación* (20%). En el caso del agresor, se cita por encima del 50% que una vez iniciada la situación *repetirá la agresión* (60%) y en un 28% que su comportamiento será el de *añadir nuevas formas de agresión*. La visión de los participantes sobre los testigos es algo pesimista puesto que se cita el 20% de las veces que una vez que se inicie la situación no harán nada, se quedarán pasivos y el 13% que *ayudarán al agresor*, frente al 5% que *ayudarán a la víctima*.

Figura 4.2. La *consolidación* de la situación de maltrato



En lo que respecta a la edad y según vemos en la figura 4.3 y tabla 4.4, la categoría que mayor porcentaje tiene en la muestra general, es decir, que el agresor una vez que se inicia la situación *repite su comportamiento*, es la más presente en cada grupo de edad, distribuyéndose de forma parecida en cada uno de ellos, en torno al 50-70% en cada grupo.

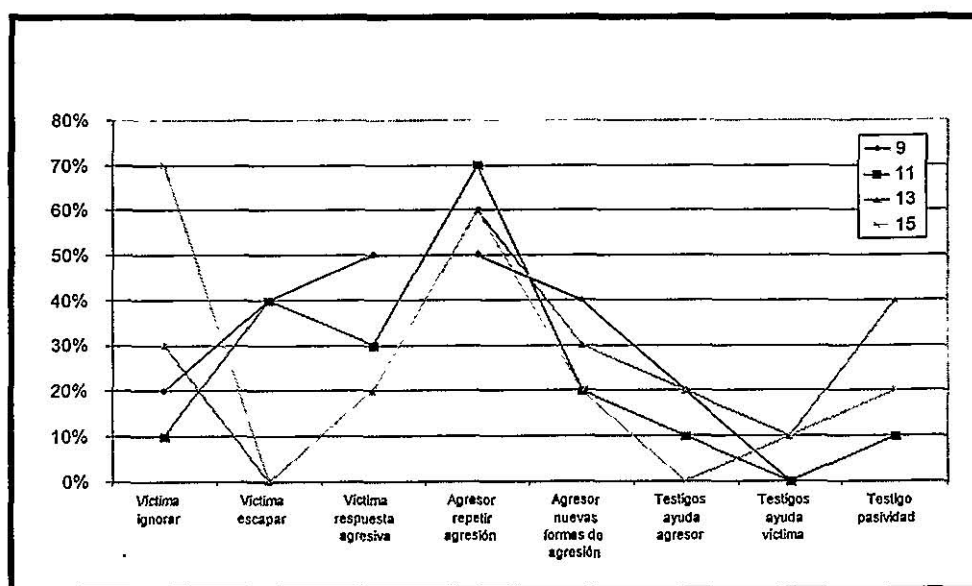
Hay un efecto de la edad para la categoría de *escape*, puesto que tanto a los 9 como a los 11 años un 40% de sujetos citan que la víctima escape de la situación,

mientras que a las edades de 15 y 13 años esa opinión no existe, siendo esta diferencia significativa ($p<0,01$).

Respecto a la *pasividad de los testigos* parece que los mayores, sobre todo a los 13 años (40%), son los que tiene el porcentaje más alto respecto a la categoría en la que los testigos se quedan *pasivos* ante la situación de maltrato entre iguales que presencian.

Por último, a los 15 años se cita en un 70% que la víctima *ignora* la situación una vez que le ocurre el incidente, frente al resto de las edades que opinan lo mismo en un 30% a los 13 años, en un 20% a los 11 años y en un 10% a los 9, esta diferencia es significativa ($p<0,02$).

Figura 4.3 y tabla 4.4. Distribución por edad de la *consolidación* de la situación del maltrato



	9	11	13	15	Total
Víctima ignorar	20%	10%	30%	70%	33%
Víctima escapar	40%	40%	0%	0%	20%
Víctima respuesta agresiva	50%	30%	20%	20%	30%
Agresor repetir agresión	50%	70%	60%	60%	60%
Agresor nuevas formas de agresión	40%	20%	30%	20%	28%
Testigos ayuda agresor	20%	10%	20%	0%	13%
Testigos ayuda víctima	0%	0%	10%	10%	5%
Testigo pasividad	10%	10%	40%	20%	20%

4.1.c El Final del maltrato

En la tabla 4.5 resumimos las categorías que extrajimos a partir de la pregunta acerca de cómo acaba el maltrato entre iguales, este aspecto se relaciona y en muchas categorías se parece, al que más adelante hemos llamado *las estrategias de solución del problema*, debemos tener claro que en un caso hablamos de cómo se acaba la situación de maltrato, y en otro de qué se puede hacer para solucionarlo. Pasemos a ver las categorías que conforman este aspecto.

Tabla 4.5. Categorías para el *final* de las situaciones de maltrato

Categoría	Definición	Ejemplo
Iniciativa de la víctima		
1.1. Evitación	La víctima establece relaciones positivas con otros compañeros de clase o escapa físicamente del contexto conflictivo.	<i>Hay gente que aprovecha esto de diferente forma y empieza relaciones con otros compañeros. O paran de insultarle o él se irá de la escuela.</i>
1.3. Búsqueda de ayuda de terceras personas	La víctima busca mediadores en otras personas.	<i>Cuando esto se mantiene la víctima habla con la profesora y ella lo soluciona.</i>
Cambio positivo del agresor	El agresor cambia su actitud y su comportamiento de forma positiva hacia la víctima.	<i>Un día el agresor toma conciencia de lo que está haciendo y deja a la víctima en paz.</i>
Iniciativa bilateral		
3.1. Conflicto	La situación del maltrato terminará en un conflicto abierto entre la víctima y el agresor.	<i>Es posible que la víctima explote y terminen en un conflicto.</i>
3.2. Negociación	Ambas partes hablan y terminan siendo amigos sin especificar quién de los dos da el primer paso.	
3.3. Falta de interacción	La interacción conflictiva desaparece normalmente porque el agresor se aburre de hacerlo.	<i>Ellos terminan por no hablarse.</i>
Ayuda de terceras personas		
4.1. Iguales	Los compañeros intentan parar la situación de maltrato.	<i>Los compañeros vienen a ayudarlo para que esto acabe.</i>
4.2. Adultos (Profesores y padres)	Los adultos intentan acabar con la situación de abusos.	<i>A veces la profesora los separa y castiga al agresor.</i>
Continuidad	No es posible llegar al final de la situación.	<i>Esto nunca acaba.</i>

El final de la relación de maltrato depende de quién tome la iniciativa. Es decir, según nuestra muestra hay varias formas de que acabe la situación, la primera depende de la *iniciativa de la víctima*, la segunda depende de la *iniciativa del agresor*, la tercera de una *iniciativa bilateral* entre víctima-agresor, la cuarta de una *iniciativa de terceras personas* que puede hacer que se termine la situación de maltrato, y una quinta y última posibilidad de final y es que no haya tal final, es decir, que la situación se mantenga de forma indefinida, apuntando los sujetos a los casos más graves de maltrato entre iguales.

1.- Si la **víctima toma la iniciativa** ésta se puede materializar de dos formas según las respuestas de los sujetos: a.- *evitando las situaciones comprometidas* o b.- *buscando la intervención de terceras personas*.

a.- La evitación tiene dos formas de manifestarse:

El final puede derivar, a juicio de algunos sujetos, del hecho de que la víctima busque *relaciones alternativas* en las que apoyarse emocionalmente. Una respuesta como "*se va a jugar con otro, o se busca nuevos amigos*" (Chica de 9 años) nos dan a entender cómo la víctima busca relaciones con otros que le permitan salir de su situación.

Otra forma de acabar con la situación de maltrato es *escapar de la situación* ya hemos comentado antes que durante la consolidación del maltrato se podía producir esta situación que enlazaba directamente con el fin del episodio. El sujeto víctima de los comportamientos agresivos de su o sus compañeros, evita e incluso escapa físicamente de la posibilidad de coincidir con su o sus agresores.

b.- La última categoría sería la de *Pedir ayuda a terceras personas para que intervengan*. Una chica de 9 años nos dice en este sentido: "*le decimos muchas veces que se baje de los columpios que nosotros llevamos esperando un cuarto de hora y nos dice que sí, que en cinco minutos [...] llamamos a un profesor y al final le hace bajar y entonces pues montamos los demás*". La ayuda que proporciona un adulto, en este caso un profesor, es determinante para poder poner fin al episodio conflictivo. La ayuda puede

venir dada también por los padres como nos cuenta una chica de 13 años: "*Se lo puede contar a sus padres para que la ayuden*".

2.- Si la **iniciativa la toma el agresor** implica, según la opinión de la muestra, un cambio positivo en su comportamiento que le haga dejar de meterse con la víctima. Así por ejemplo vemos como un chico de 9 años nos dice: "*...Cuando el chaval que lo está haciendo se dé cuenta de que eso no está bien y deje de hacerlo*".

3.- Según algunos sujetos la iniciativa puede ser **bilateral**, es decir, que tanto el agresor como la víctima decidan acabar con la situación. En este caso tenemos también tres categorías extraídas de las respuestas de los sujetos: a.- el *conflicto*, b.- la *negociación* y por último c.- la *falta de interacción*.

a.- *Conflicto*. Una situación de maltrato del agresor hacia la víctima puede acabar en un *conflicto* abierto entre los dos, o escalada. Esta situación suele venir dada cuando la víctima actúa respondiendo agresivamente al intimidador.

b.- La *negociación* entre los implicados. Los participantes hablan de una búsqueda activa por parte del agresor y de la víctima de un final pactado y positivo para ambas partes, así una chica de 11 años nos dice que el final se produce: "*...sí se ponen a hablar para hacerse amigos*". Un esfuerzo por ambas partes de llegar a un acuerdo acaba con la situación de abusos.

c.- *Falta de interacción*. Según los chicos y chicas entrevistados entre el agresor y su víctima desaparece cualquier tipo de relación. Un ejemplo sería el que nos dice una chica de 9 años: "*le deja de hablar y el otro se aburre y le deja en paz*". La víctima lleva a cabo un comportamiento desidioso ante las agresiones del intimidador dejando de reforzar su comportamiento agresivo, que desaparece por medio de un mecanismo de extinción, al más estilo conductual.

4.- Para otros sujetos la iniciativa la pueden tomar **terceras personas**, sean éstas *compañeros* o *adultos*.

Los *compañeros* muchas veces deciden intervenir para intentar acabar con la situación de maltrato. Según los participantes esta intervención suele tener más eficacia a largo plazo que la del adulto.

b.- El apoyo puede venir de los *adultos*, como afirma un chico de 9 años: "*La profe viene y le castiga por lo que está haciendo*".

5.- Por último tenemos la *continuidad de la situación*, es decir, la ausencia de final. Según los que citan este final, nadie toma una iniciativa para poner fin a la situación y ésta continúa por tiempo ilimitado, como sostiene un chico de 11 años: "*Normalmente no llega [el fin], porque cuando uno tiene miedo, tiene miedo y nunca para, les das ánimos [a las víctimas] pero no*". Es una visión pesimista que se repite cuando preguntamos a los sujetos por las estrategias para la solución del maltrato, como veremos más adelante.

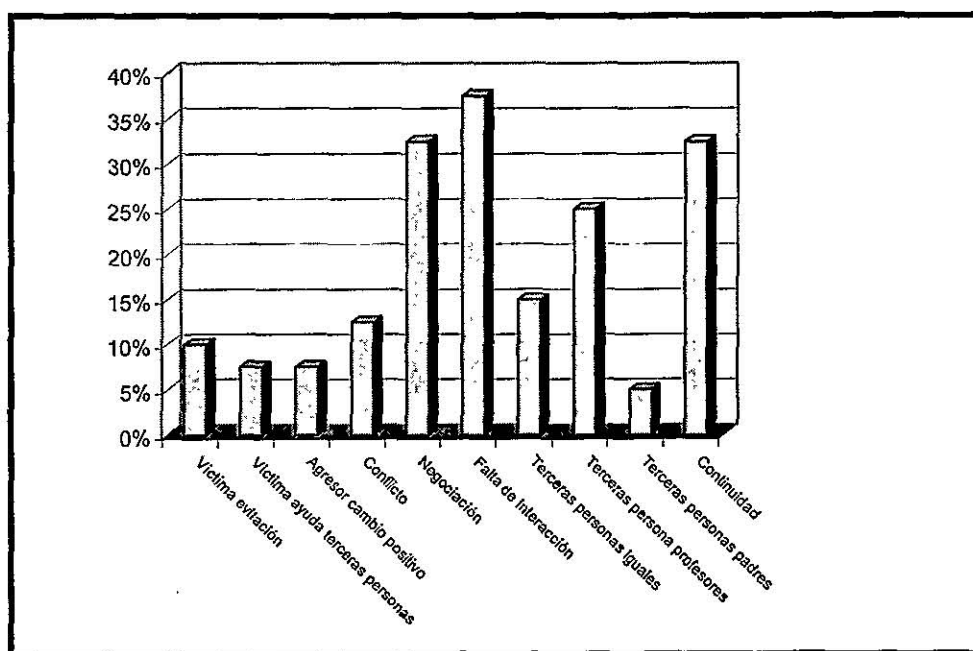
Una vez expuestas las categorías de análisis pasemos a ver cómo se distribuyen en la muestra.

A juicio de los participantes y como vemos en la figura 4.4 el final citado con mayor porcentaje es la *falta de interacción* entre los implicados (38%), es decir, según los participantes, la situación termina cuando los implicados se van cada uno por su lado y desaparece la interacción, con lo cual también la situación de maltrato, junto a otra de las categorías, la *continuidad* de la situación (33%), es decir, no hay final puesto que la situación continua. En ambos casos vemos que los finales implican una falta de control por parte de los implicados, o no acaba o si esto ocurre es porque pasa el tiempo y desaparece el maltrato.

Frente a esta visión pesimista del final de la situación hay un 33% de participantes que piensan que la situación finalizará al llegar a un *acuerdo entre los implicados* (negociación).

La *intervención de terceras personas* es citada por nuestra muestra con porcentajes más bajos, así la *intervención de profesores* es citada por el 25% de los entrevistados, mientras que solamente un 5% piensa que serán los *iguales* los que intervengan para acabar con la situación. El resto de categorías se distribuyen por debajo del 10% de sujetos que las citen.

Figura 4.4. El final de la situación de maltrato (distribución porcentual)

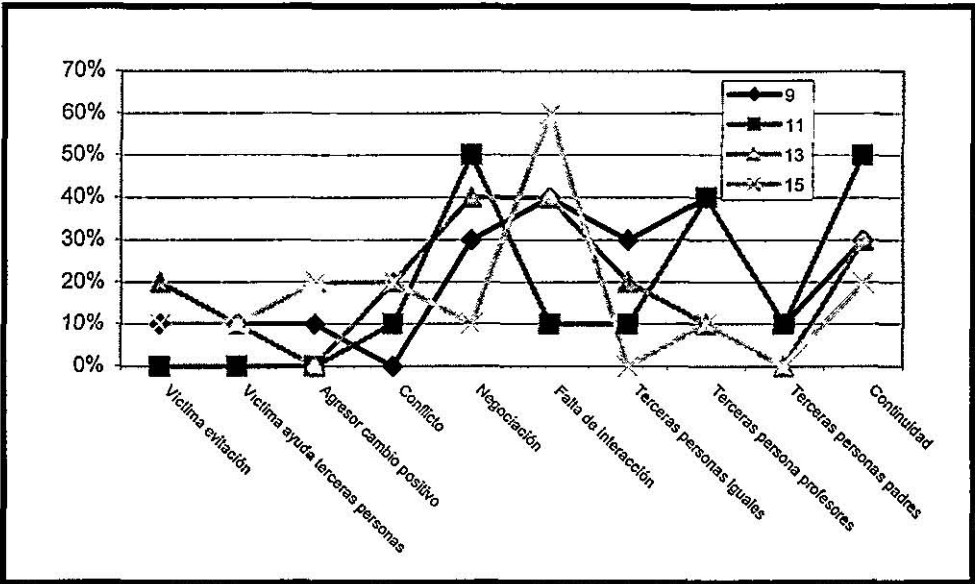


Respecto a la distribución por edad (figura 4.5 y tabla 4.6) vemos que los pequeños son más optimistas que los mayores, respecto a la *intervención de terceras personas*, más concretamente los *profesores* ya que a los 9 y a los 11 años un 40% de los sujetos tienen esa opinión, frente a sólo el 10% de los de 13 y 15 años que opinan en esa misma dirección.

A los 11 años la mitad de los sujetos piensa que *seguirá la situación* frente al 30% de 9 y 13 años y el 20% de 15 años.

Son los de 15 años (60%) los que citan con un porcentaje más alto la categoría de *falta de interacción* como fin de la situación, frente a los 11 años donde sólo la citan un 10%. Situación contraria a lo que ocurre con la categoría de *negociación*, donde el 50% de los participantes de 11 años piensan que será la forma de finalizar la situación, mientras sólo un 10% de los de 15 años apoyan esa opción. Parece que, como ocurría con la categoría de *intervención de terceras personas (profesores)*, los pequeños son más optimistas que los más mayores.

Figura 4.5 y tabla 4.6. Distribución por edad del final de la situación de maltrato



	9	11	13	15	Total
Víctima evitación	10%	0%	20%	10%	10%
Víctima ayuda terceras personas	10%	0%	10%	10%	8%
Agresor cambio positivo	10%	0%	0%	20%	8%
Conflicto	0%	10%	20%	20%	13%
Negociación	30%	50%	40%	10%	33%
Falta de interacción	40%	10%	40%	60%	38%
Terceras personas iguales	30%	10%	20%	0%	15%
Terceras persona profesores	40%	40%	10%	10%	25%
Terceras personas padres	10%	10%	0%	0%	5%
Continuidad	30%	50%	30%	20%	33%

Respecto a las diferencias significativas en función del género la categoría que se refiere a cómo la víctima *escapa* para acabar con la situación de maltrato, es utilizada más por las chicas, con una diferencia significativa ($p<0,03$).

4.2 Características del maltrato entre iguales por abuso de poder

En este apartado vamos a ver los aspectos que configuran las características del maltrato entre iguales, así analizaremos la ubicación de estas situaciones, por medio de qué conductas se lleva a cabo el maltrato entre iguales, el perfil de los agresores (edad, género, número de agresores), la frecuencia con la que se dan estas situaciones y los sentimientos que se les atribuye a los implicados.

4.2.1 Escenario de la relación

Este aspecto dentro de las características nos muestra, según los participantes, la ubicación física de las situaciones de maltrato entre iguales.

Tabla 4.7. Categorías para el escenario de las situaciones de maltrato

Patio / Recreo
Servicios
Aula
Salida del colegio
Calle
Comedor
Escuela
Cualquier sitio

Cómo vemos la mayoría de las categorías se refieren a zonas de dentro del colegio aunque en algunos casos los sujetos hablan de la *salida del colegio* e incluso de la *calle*, en el camino de casa al colegio o viceversa, como lugares de riesgo.

La tabla 4.8 nos muestra cómo el *patio* o *recreo* es el lugar más citado (72%), donde se desarrollan episodios de maltrato. Más de la mitad de la muestra (56%) habla del *aula*. Los sujetos que decían que era en el aula donde más problemas de malos tratos entre iguales se daban, solían especificar que era cuando el profesor no estaba presente, o cuando se producía un cambio de profesor de una asignatura a otra, es decir, entre clases.

Los datos nos muestran, con porcentajes más bajos, que la *salida del colegio* (18%) y la *calle* (23%) son lugares donde también se producen altercados de este tipo.

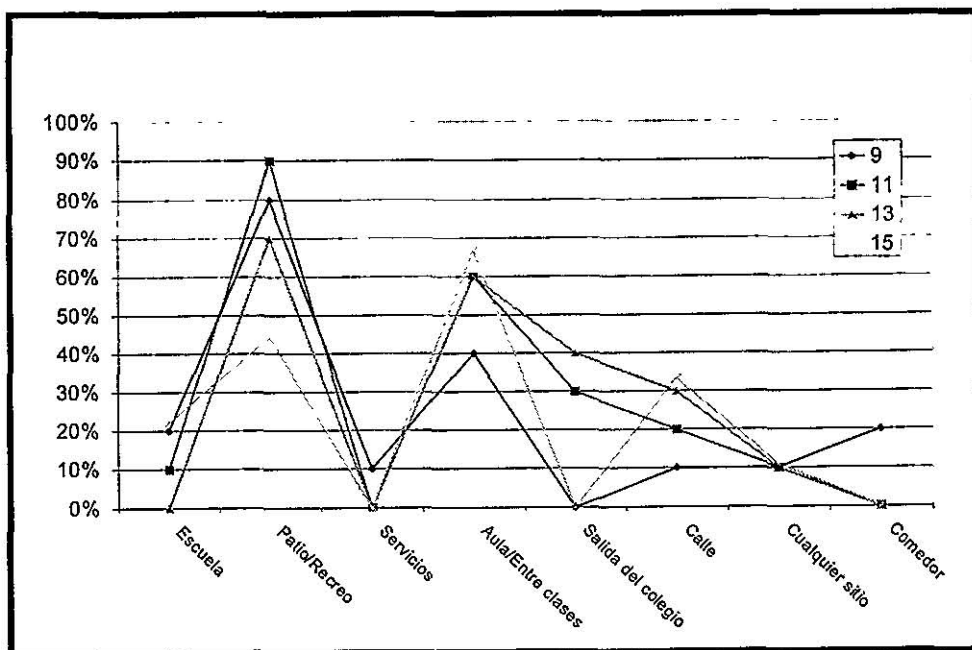
Cuando hablamos de la distribución por edad vemos en la figura 4.6 y la tabla 4.8, que la distribución de la categoría *patio / recreo* tiene una característica destacable, son los alumnos más pequeños, es decir, los alumnos de 9 y 11 años los que opinan que el *patio* es el sitio donde se dan estas situaciones, con un porcentaje de un 80% y un 90% respectivamente, frente a este dato sólo el 44% de los alumnos de más edad tienen esa opinión. La lógica explicativa de este resultado puede estar en que a los 15 años en los institutos no existe el *patio* como existe en los colegios, los alumnos muchas veces en los institutos pueden salir a la calle y no están en el *patio*. Esta hipótesis se comprueba si vemos los datos que arroja la categoría de la *calle* como lugar de conflicto, sólo el 10% de los participantes de 9 años citan esta ubicación como conflictiva, frente a los alumnos de 15 años que lo hace con un porcentaje más alto (33%).

Otro dato relevante es que al contrario de lo que ocurre en el *patio*, en el *aula* como escenario de maltrato son los de 9 años los que tienen un porcentaje más bajo (40%), frente a los de 15 años, edad en la que más de la mitad (67%) de los alumnos opinan que es un lugar donde se producen estas situaciones. Parece que según aumentamos la edad el escenario privilegiado del maltrato se traslada del *patio* para los más pequeños hasta el *aula* para los mayores, sin olvidar que uno y otro son los lugares más relevantes en todas las edades de la muestra.

La *salida del colegio* no es un lugar de riesgo citado por los alumnos de 9 y 15 años, mientras que sí lo citan los alumnos de 11 y 13 años, aunque en porcentajes medios (30-40%), siendo esta diferencia entre los grupos de edad significativa ($p<0,03$)

Por último los únicos alumnos para quienes el *comedor* es un lugar de riesgo es el grupo de 9 años (lo citan el 20%), lógico ya que en los institutos no hay comedor en los centros públicos y a los 11 años, en su último año de primaria muchos chavales comen en sus casas si se les da la oportunidad de elegir.

Figura 4.6. y tabla 4.8. Distribución por edad del escenario de las situaciones de maltrato



	9	11	13	15	Total
Escuela	20%	10%	0%	22%	13%
Patio/Recreo	80%	90%	70%	44%	72%
Servicios	10%	0%	0%	0%	3%
Aula/Entre clases	40%	60%	60%	67%	56%
Salida del colegio	0%	30%	40%	0%	18%
Calle	10%	20%	30%	33%	23%
Cualquier sitio	10%	10%	10%	11%	10%
Comedor	20%	0%	0%	0%	5%

4.2.2 Los tipos de comportamientos que se llevan a cabo en las situaciones de maltrato entre iguales

En este apartado se presentan los distintos comportamientos que pueden llevar a cabo los agresores en una situación de maltrato. A los participantes se les preguntó qué hacían los agresores cuando se producía una situación de intimidación. Los comportamientos, según los participantes son, directos o indirectos. Las categorías de respuesta son las siguientes:

Tabla 4.9. Categorías para los *tipos de comportamientos* que se dan en las situaciones de maltrato

Directos
Agresión física directa (pegar, dar patadas, empujones)
Agresión verbal (insultos)
Agresión verbal (motes)
Amenazas
Exclusión social (no dejar participar, no dejar jugar)
Indirectos
Agresión física indirecta (quitar, esconder, romper cosas)
Exclusión social (ignorar, dejar de lado)

Atendiendo a las frecuencias de estas categorías podemos apreciar (tabla 4.9) cómo la mayoría de los sujetos (98%) creen que la *agresión verbal* es el tipo de comportamiento que se utiliza para maltratar a los iguales. Más concretamente es el *insulto* la agresión que piensan que se utiliza en estas situaciones.

Con un porcentaje de la muestra también muy alto (88%), la *agresión física directa* también es un tipo de comportamiento que según la muestra se utiliza en las situaciones del maltrato entre iguales.

Por otro lado los *motes* tienen un porcentaje medio (40%), mientras que las agresiones más indirectas como *atacar las propiedades de otros*, *ignorar* aparecen nombradas por los sujetos con porcentajes muy bajos, entre el 20 y el 10%.

La distribución por edad nos muestra (figura 4.7 y tabla 4.10) que ciertas agresiones que nombran los sujetos se distribuyen de forma homogénea por edad, entre un 90% y un 100% los *insultos* y entre un 80% y un 100% *agresión física*.

Frente a esta homogeneidad vemos otros casos como los *motes* que mencionan con un porcentaje más bajo los alumnos más pequeños (10%-20%) frente al porcentaje más alto de los mayores (70%-60%), con una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,006$) o la *exclusión social* referida a *no dejar participar* donde el 60% de los alumnos de 9 años la citan frente al 20% de los de 11 y al 10% de los de 13 y 15, con una diferencia significativa ($p < 0,03$). Parece que los participantes nombran menos la exclusión según va aumentando la edad, al contrario de lo que ocurre con los *motes*.

Figura 4.7. Distribución por edad de los tipos de comportamientos que se utilizan en las situaciones de maltrato.

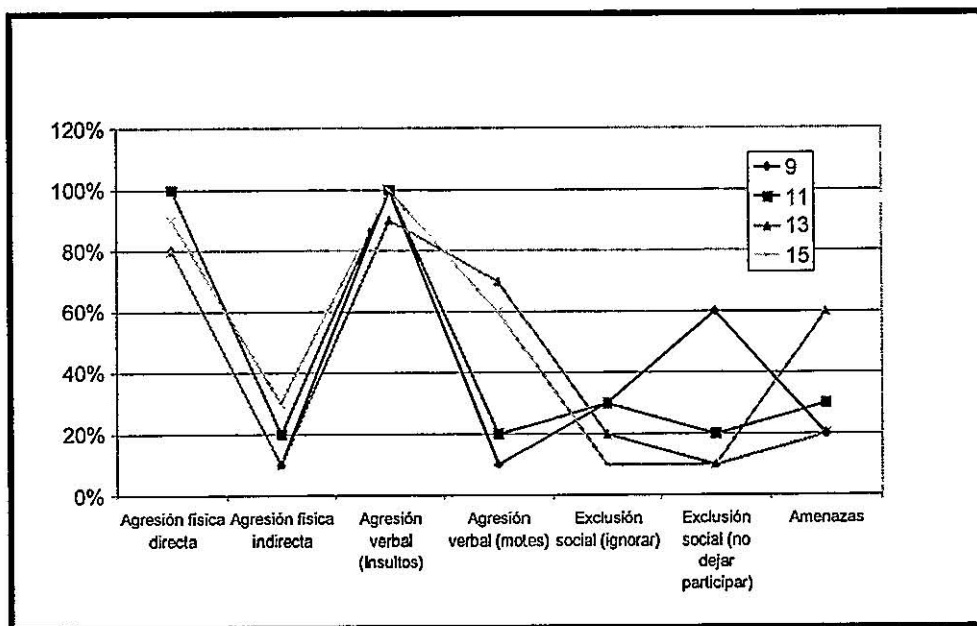


Tabla 4.10. Distribución por edad de los tipos de comportamientos que se utilizan en las situaciones de maltrato.

	9	11	13	15	Total
Agresión física directa	80%	100%	80%	90%	88%
Agresión física indirecta	10%	20%	10%	30%	18%
Agresión verbal (Insultos)	100%	100%	90%	100%	98%
Agresión verbal (motes)	10%	20%	70%	60%	40%
Exclusión social (ignorar)	30%	30%	20%	10%	23%
Exclusión social (no dejar participar)	60%	20%	10%	10%	25%
Amenazas	20%	30%	60%	20%	33%

Si centramos nuestra atención en las **asociaciones** entre los distintos tipos de comportamientos que llevan a cabo los agresores, vemos que existe una correlación positiva ($p=0,05$) entre la *agresión física indirecta*, es decir, robar, esconder cosas, romper material, etc. y la *exclusión social* que consiste en *ignorar* a alguien. Son dos tipos de agresiones que no implican un contacto directo entre los implicados, quizá por eso la utilizan conjuntamente los participantes entrevistados

4.2.3 El perfil del autor o de los autores del maltrato

Las preguntas referidas a este aspecto indagan a cerca de las características más representativas de los agresores, éstas son: el género, el número y la edad de los mismos.

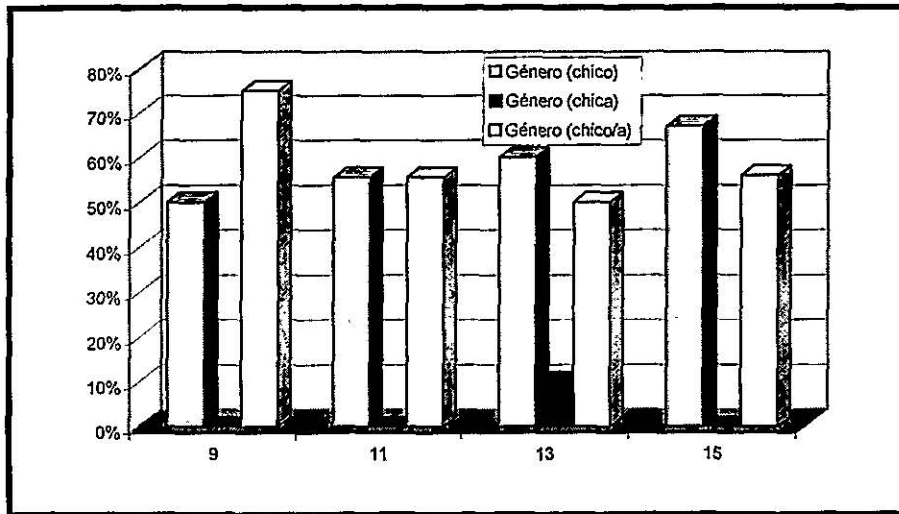
a.- El género del agresor o de los agresores

La tabla 4.11 nos muestra tal como se representa nuestra muestra una relación de abuso, los agresores son *chicos* en un 58% o grupos de *chicos y chicas* con el mismo porcentaje. El porcentaje de alumnos que piensa que las agresiones son llevadas a cabo por *chicas* es muy bajo, sólo un 10% de los de 13 años, el 3% del total de la muestra, cree que sean las *chicas* las que ejerzan el abuso.

Por edad (figura 4.8 y tabla 4.11) las categorías se distribuyen de forma homogénea exceptuando la de *chicas y chicos*, ya que los alumnos de 9 años (75%) son

los que con un mayor porcentaje opinan que son *grupos mixtos* los que llevan a cabo este tipo de intimidaciones.

Figura 4.8. y tabla 4.11. Distribución por edad del género del agresor o de los agresores



	9	11	13	15	Total
Género (chico)	50%	56%	60%	67%	58%
Género (chica)	0%	0%	10%	0%	3%
Género (chico/a)	75%	56%	50%	56%	58%

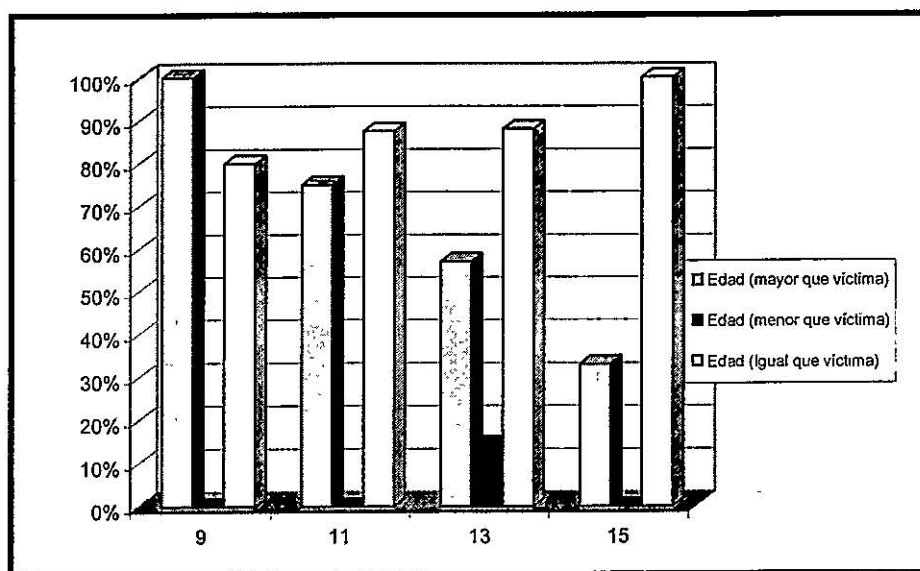
b.- La edad del agresor o los agresores

Como se ve en la tabla 4.12 el 88% de la muestra opina que el agresor es de la *misma edad* que la víctima y el 68% que es *mayor*, frente al 3% que opina que es de *menor edad*.

Por edad (figura 4.9 y tabla 4.12) el dato más interesante es que según aumentamos en edad los alumnos dejan de opinar que es un alumno mayor el que maltrata, a los 9 años el 100% de la muestra tiene esta opinión, mientras que a los 15 años sólo 33% la tiene, con una diferencia significativa entre los grupos de edad ($p < 0,01$), es lógico pensar que cuanto más pequeña es una persona más alumnos

mayores que él tiene y más posibilidades tiene por lo tanto de sufrir abuso por parte de estos.

Figura 4.9. y tabla 4.12. Distribución por edad de la edad del agresor o agresores



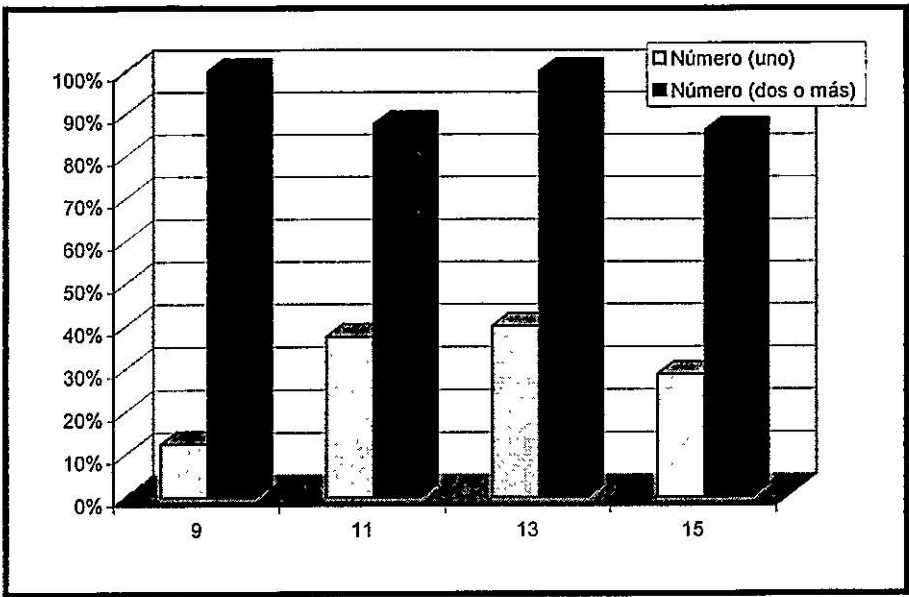
	9	11	13	15	Total
Edad (mayor que víctima)	100%	75%	57%	33%	68%
Edad (menor que víctima)	0%	0%	14%	0%	3%
Edad (Igual que víctima)	80%	88%	88%	100%	88%

c.- El número de agresores

Según la información que nos muestra la tabla 4.13 el maltrato entre iguales es un fenómeno grupal, puesto que el 90% de la muestra piensa que los episodios son llevados a cabo por *dos o más* agresores, frente al 29% que piensa que sólo lo hace *un* agresor.

Por lo que respecta a la distribución por edad, y como vemos en la figura 4.10 y en la tabla 4.13, son los sujetos de edades intermedias (11-13 años) los que en un mayor porcentaje apoyan la idea de que el maltrato es un comportamiento individual, es decir, llevado a cabo por un sólo agresor.

Figura 4.10. y tabla 4.13. Distribución por edad del número de agresores



	9	11	13	15	Total
Número (uno)	13%	38%	40%	29%	29%
Número (dos o más)	100%	88%	100%	86%	93%

Por lo tanto el perfil del agresor o agresores es el siguiente: suelen ser chicos o grupos mixtos de chicos y chicas, son de la misma edad que la víctima o en algunos caso mayores y actúan en grupo.

4.2.4 La frecuencia con la que ocurren las situaciones de maltrato

Las categorías de este bloque surgen de las repuestas de nuestros participantes a las preguntas referidas a la frecuencia con la que se dan estos comportamientos de maltrato entre iguales.

Las respuestas de los participantes se distribuyeron en tres categorías:

1. *Alguna vez* ocurren estas situaciones, 2. *Ocurren con frecuencia* y 3, *Siempre* están ocurriendo estas situaciones

Si nos fijamos en la distribución por frecuencias vemos que para casi la mitad de los participantes entrevistados (tabla 4.15) los episodios de malos tratos entre iguales se dan de forma *frecuente* (43%), frente al 29% que opina que se dan *alguna vez* y el 9% que dice que se da *siempre*.

La distribución de esta opinión por edad (figura 4.11 y tabla 4.14) nos muestra, que los alumnos de 9 años son los únicos que opinan que los episodios de maltrato ocurren *habitualmente* (30%), con una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,04$) respecto a las demás edades..

Para un 63% de los alumnos de 11 años estos episodios se dan *de vez en cuando*, con una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) comparados con los otros grupos de edad. Por último, son los alumnos de 13 y 15 años los que con un mayor porcentaje creen que estos episodios se dan con *frecuencia* (63% y 54%, respectivamente).

Figura 4.11. Distribución por edad de la frecuencia con la que ocurren las situaciones de maltrato

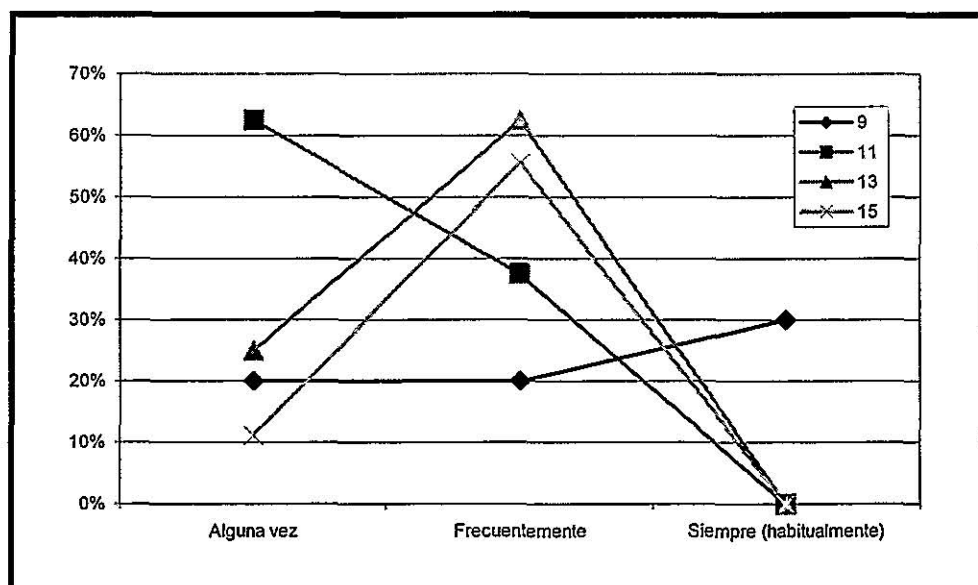


Tabla 4.14. Distribución por edad de la frecuencia con la que ocurren las situaciones de maltrato

	9	11	13	15	Total
Alguna vez	20%	63%	25%	11%	29%
Frecuentemente	20%	38%	63%	56%	43%
Siempre (habitualmente)	30%	0%	0%	0%	9%

4.2.5 Los sentimientos atribuidos a los implicados

Las preguntas acerca de los sentimientos de los participantes indagaban acerca de la *víctima*, del *agresor* y de los *testigos*. A continuación se presenta la lista de categorías de sentimientos aplicadas a las respuestas nuestra muestra, con independencia del papel que desempeñen en la situación de intimidación

Tabla 4.15. Categorías para los *sentimientos* atribuidos a las víctimas, agresores y testigos de las situaciones de maltrato

Sentimientos	Ejemplos literales
Tristeza	<i>Él se siente triste porque no tiene ningún amigo.</i>
Rechazo	<i>Él se siente excluido, rechazado.</i>
Malestar	<i>Ella se siente decaída, se siente mal.</i>
Vergüenza	<i>Él se siente herido, siente que su familia o su madre ha sido insultada.</i>
Enfado	
Impotencia	<i>La persona se siente incapaz de hacer algo.</i>
Indiferencia	
Preocupación	
Miedo	<i>La víctima siente miedo por lo que le pueda ocurrir.</i>
Odio	
Culpa	<i>Algo dentro de sí le dice que no debería de haber hecho eso.</i>
Alegría	<i>Se divierte haciendo estas cosas.</i>
Superioridad	<i>Él se siente muy importante y piensa "soy el jefe"</i>
Confusión	

Este apartado, como se señaló en el capítulo de metodología, está basado en el manual de Hymmel y cols. (1991) que analiza las respuestas acerca de las reacciones al fracaso social, aún así después de analizar las respuestas de nuestros participantes tuvimos que añadir nuevas categorías de sentimientos que no aparecían en dicho manual, pero que nuestros chicos y chicas sí los habían contemplado como propios de algún participante en los episodios de maltrato, ya sea en el papel de víctima, agresor o testigo.

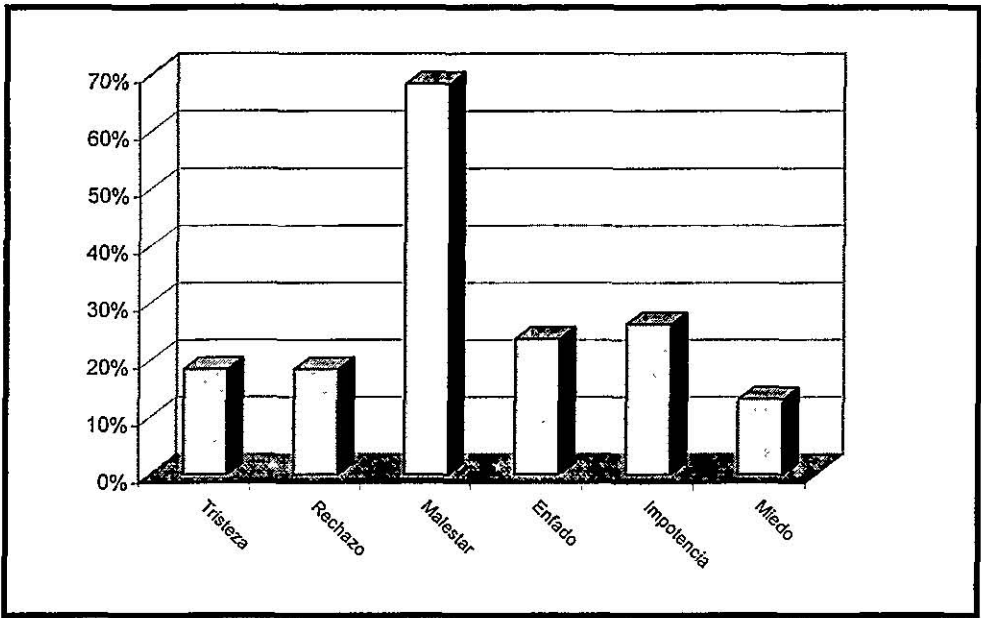
Pasemos a ver la frecuencia con la que se distribuye los sentimientos atribuidos a cada uno de los implicados

a.- Los Sentimientos atribuidos a la víctima

Vemos en la figura 4.12 que los participantes entrevistados opinan que el sentimiento que desarrolla de forma más habitual la víctima es el *malestar* (69%), este sentimiento es un "cajón de sastre", por eso se convierte en el ejemplo más utilizado, ya que implica tanto malestar psicológico como físico. Este sentimiento es lo suficientemente inespecífico como para que la mayoría de los sujetos lo utilizasen como "comodín" para expresar los sentimientos de la víctima.

Los demás sentimientos que se le atribuyen a la víctima se distribuyen entre el 10% y 25% y son: la *tristeza*, el *rechazo*, el *enfado*, el *miedo* y la *impotencia*, siendo éste último con un porcentaje del 27% el que con más porcentaje se atribuye a la víctima después del de *malestar*. Parece que la víctima da una imagen a los demás de incapacidad para salir de la situación.

Figura 4.12. Los sentimientos atribuidos a la víctima

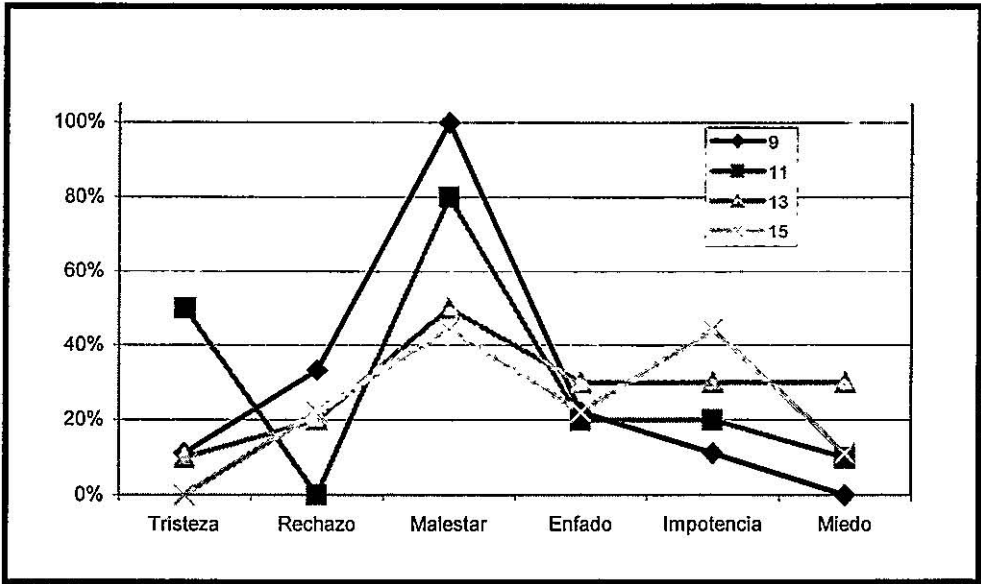


Si nos fijamos en la distribución por edad (figura 4.13 y en la tabla 4.16), son los alumnos de 9 años (100%) los que con un porcentaje más alto creen que la víctima siente *malestar*, disminuyendo esta atribución emocional según aumentamos en edad, llegando a los porcentajes más bajos a los 15 años (44%), con una diferencia significativa ($p<0,03$). Parece que los alumnos más pequeños no tienen un vocabulario de emociones tan rico como los de 15 años y utilizan términos más generales como el de *malestar*. Este dato se confirma si vemos como son los de 9 años (11%) los que tienen un porcentaje más bajo respecto a la atribución de la impotencia como sentimiento de la víctima, frente a los de 15 que lo citan el 44% de los alumnos de esta edad. La *impotencia* es un término más específico que el de *malestar*.

Podemos apreciar como los participantes de 9 años (33,3%), son los que en mayor porcentaje atribuyen el sentimiento de *rechazo* a la víctima, lo cual concuerda con el dato anterior sobre la exclusión social (no dejar participar), donde también ellos eran los que más creían que era el comportamiento que llevaban a cabo los alumnos intimidadores.

Por último a los 11 años se utiliza el sentimiento de *tristeza* para caracterizar a la víctima en un 50%, frente a los 9 años (11,1%) y a los 13 años (10%), a los 15 años no se utiliza, existiendo una diferencia entre los grupos significativa ($p<0,02$).

Figura 4.13. Distribución por edad de los sentimientos atribuidos a la víctima



b

Tala 4.16. Distribución por edad de los sentimientos atribuidos a la víctima

	9	11	13	15	Total
Tristeza	11%	50%	10%	0%	18%
Rechazo	33%	0%	20%	22%	18%
Mal estar	100%	80%	50%	44%	68%
Enfado	22%	20%	30%	22%	24%
Impotencia	11%	20%	30%	44%	26%
Miedo	0%	10%	30%	11%	13%

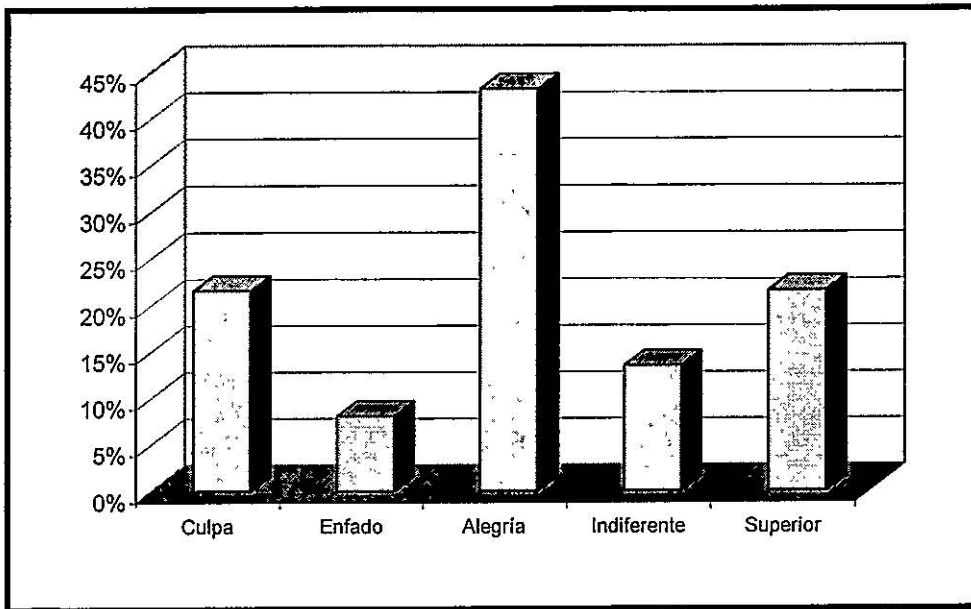
Respecto a las diferencias en función del género el sentimiento de *enfado* lo atribuyen a la víctima más las chicas, con una diferencia significativa ($p<0,05$).

b.- Los sentimientos atribuidos al agresor

La figura 4.14 nos muestra que la *alegría* es el sentimiento que con un porcentaje más alto de sujetos se atribuye al agresor (43%). Además de alegre, según los

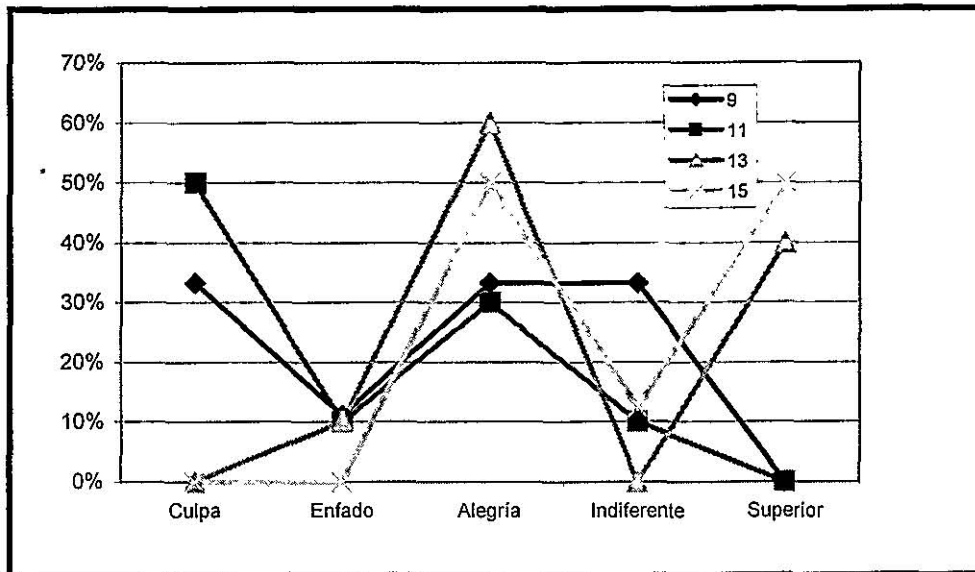
participantes, el agresor se siente *superior* (22%) y por otro lado con el mismo porcentaje, se le atribuye al agresor un sentimiento de *culpa*. Otros sentimientos, con porcentajes más bajos, atribuidos al agresor son: la *indiferencia* (14%), y el *enfado* (8%).

Figura 4.14. Los sentimientos atribuidos al agresor



La figura 4.15 y la tabla 4.17 nos muestran que la *culpa* es atribuida en un porcentaje mayor por los más pequeños, con una diferencia significativa ($p < 0,01$), es más, los mayores no creen que el agresor se sienta culpable. De forma contraria la *alegría* y la *superioridad* son sentimientos que atribuyen en mayor medida los alumnos mayores, en el caso de *superioridad* con una diferencia significativa ($p < 0,01$). Parece que la visión de los más pequeños es más optimista e ingenua al ver al agresor como una persona descontenta y arrepentida de lo que hace, en contraposición a la visión de los mayores que es más pesimista, ya que para ellos los agresores no sólo se sienten contentos por lo que hacen, sino que además no creen que el agresor se arrepienta de su comportamiento.

Figura 4.15 y tabla 4.17. Distribución por edad de los sentimientos atribuidos a agresor



	9	11	13	15	Total
Culpa	33%	50%	0%	0%	22%
Enfado	11%	10%	10%	0%	8%
Alegría	33%	30%	60%	50%	43%
Indiferente	33%	10%	0%	13%	14%
Superior	0%	0%	40%	50%	22%

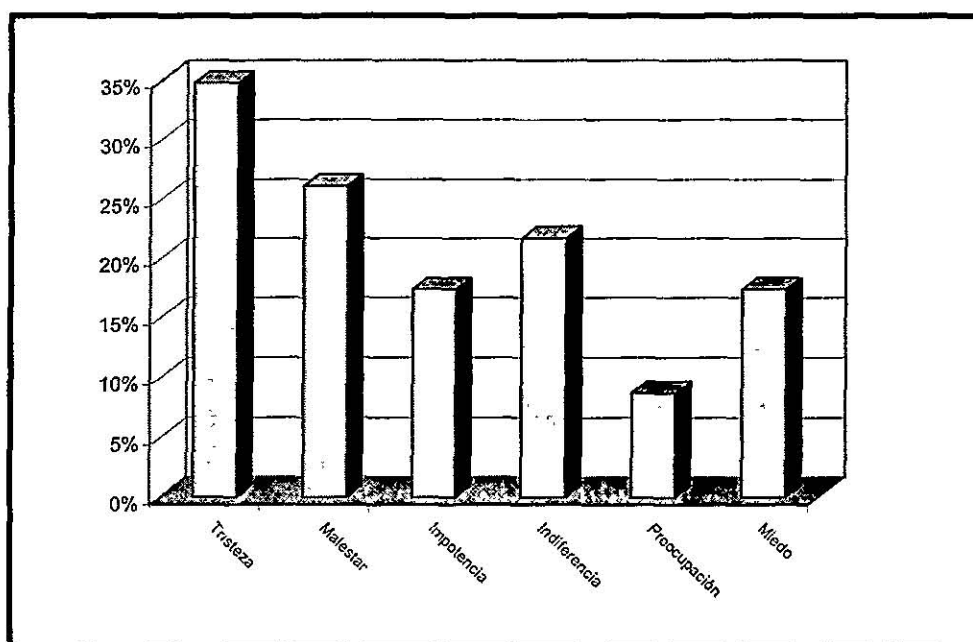
Con respecto a las diferencias en función del género el sentimiento de *alegría* es atribuido más al agresor por las chicas, con una diferencia significativa ($p < 0,02$).

c.- Los sentimientos atribuidos a los testigos

Los sentimientos que con un porcentaje más alto se le atribuye a los testigos (figura 4.16 y tabla 4.19) son los de *tristeza* (35%) y *malestar* (26%), seguido de la *indiferencia* que es atribuido a los testigos por un 22% de la muestra.

Un 17% también atribuyen reacciones de *impotencia* y *miedo* y menos de una décima parte de la muestra afirma que los testigos se sienten *preocupados*.

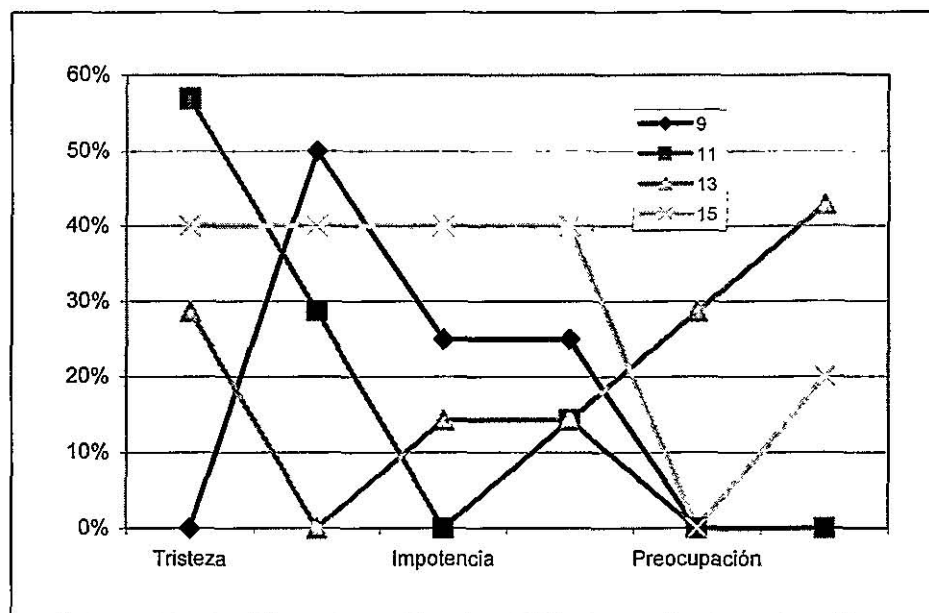
Figura 4.16. Los sentimientos atribuidos a los testigos



Como vemos en la figura 4.17 y en la tabla 4.18 el *malestar* vuelve a ser un sentimiento muy utilizado por los chicos y chicas de 9 años, en este caso por la mitad de la muestra de esa edad (50%), aunque también lo utilizan los de 15 (40%). La explicación de que en este caso los de 15 años utilicen un sentimiento tan poco específico, no como en el caso de la víctima, puede ser debido a que no sea tan fácil atribuir sentimientos a un testigo como a una víctima, por eso los mayores también tienden a utilizar los términos más ambiguos. Frente a esto vemos que los sentimientos más complejos como el de *indiferencia* e *Impotencia* son usados por esta edad con un porcentaje más alto que los de las demás edades.

El sentimiento de *miedo* no lo atribuyen los más pequeños, frente a los mayores de 13 y 15 años que lo hacen con porcentajes entre el 43% y el 20% respectivamente.

Figura 4.17 y tabla 4.18. Distribución por edad de los sentimientos atribuidos a los testigos



	9	11	13	15	Total
Tristeza	0%	57%	29%	40%	35%
Mal estar	50%	29%	0%	40%	26%
Impotencia	25%	0%	14%	40%	17%
Indiferencia	25%	14%	14%	40%	22%
Preocupación	0%	0%	29%	0%	9%
Miedo	0%	0%	43%	20%	17%

4.3 La explicación causal de las situaciones de maltrato

En este apartado analizaremos las causas y las consecuencias que según nuestra muestra tienen las situaciones de maltrato.

4.3.1 Las causas de las situaciones de maltrato

Las respuestas que los chicos y chicas dan a las preguntas de este aspecto, nos presentan las causas del maltrato entre iguales distribuidas en cuatro categorías integradoras: causas individuales, causas relacionadas con el contexto social, causas

basadas en relaciones diádicas y causas basadas en la búsqueda de refuerzos. Véase un resumen en la tabla 4.19.

Tabla 4.19. Categorías para las causas de las situaciones de maltrato

Categoría	Definición	Ejemplo
a. Causas individuales	Las razones de la conducta se explican por la forma de ser o el aspecto físico de los implicados	
1. Rasgos de personalidad:	Características de la personalidad de los implicados	
1.1 de la víctima		<i>Porque es tímido y no se mete con nadie</i>
1.2 del agresor		<i>Es así (agresor) de carácter, es así de malo</i>
2. Características físicas:	Características referidas al aspecto físico.	
2.1 de la víctima		<i>Porque es un chaval obeso</i>
2.2 del agresor		<i>Porque es más fuerte y quiere demostrarlo</i>
b. Causas del entorno social	Las razones de la conducta en este caso son externas a los individuos.	
1. Dinámica familiar:	Entorno familiar	
1.1 Pautas de crianza	Se refiere a la educación dada por los padres o formas de crianza negativas (maltrato)	<i>El agresor es así porque le han educado así sus padres. Ha sido maltratado cuando era pequeño</i>
1.2 Desatención	Dimisión de responsabilidades parentales	<i>Los padres no se ocupan, están mucho tiempo en la calle</i>
2. Dinámica escolar:	Entorno escolar	
2.1 Incumplimiento de tareas académicas o institucionales	Entendiéndolo como falta de formación, desinterés, falta de control o desconocimiento de los conflictos por el profesorado	<i>Mal educados por los profesores; o Los profesores no vigilan en el patio. No se enteran</i>
2.2 Clima escolar	Referido al ambiente de relaciones que se vive entre el alumnado con los profesores	<i>Mal ambiente entre compañeros y no se sienten a gusto con los compañeros</i>
3.- Imitación de los iguales	Se refiere al entorno inmediato del agresor amigos, pandilla, etc.	<i>Alguien que es malo y ahí empieza todo y copian los demás y se hacen malos también</i>
c. Situaciones previas	Las razones del comportamiento se explican aludiendo a sucesos o relaciones anteriores entre víctima y agresor	<i>Está de mal humor y quiere desahogare Ha oído hablar mal de él a la víctima</i>
1. Interacción ocasional	Implica la existencia de un incidente que se transforma en un episodio agresivo	<i>Uno empuja a otro sin querer y el otro piensa que ha sido a posta</i>

2. Relación negativa anterior	Se refiere a la existencia de una relación víctima/agresor negativa	<i>Porque se caen mal</i>
d. Pasividad	Se refiere tanto a la víctima como a los testigos, la razón se centra en la falta de respuesta de los implicados ante la situación de acoso	
1. Pasividad testigos		<i>Porque hay chicos que lo ven y no hacen nada</i>
2. Pasividad víctima		<i>Porque si le pega (víctima) puede que le vea un profesor y le castigue también a él y él no ha hecho nada Está todo el día aguanta que te aguanta hasta que se cansen</i>
e. Conductas que conllevan un refuerzo	Es una categoría propia del agresor donde la razón que explica la conducta es la obtención de un refuerzo.	
1. Refuerzos sociales:		
1.1 Reconocimiento	El agresor busca el reconocimiento social por parte de sus compañeros	<i>Principalmente por destacar en un grupo</i>
1.2 Superioridad	Lo que el agresor busca es un reconocimiento de superioridad en comparación a la víctima	<i>Porque se siente más importante, al sentirse más importante piensa: "yo soy la jefa y esta va también de jefa, pues a ver si la humillo"</i>
2. Refuerzos personales	El agresor ante situaciones de aburrimiento busca la diversión con conductas de este tipo	<i>Se aburren y entonces lo más divertido es meterse con alguien Tienen ganas de meterse con alguien y buscan pelea</i>

a.- Causas individuales

Estas causas pueden tener que ver con la *víctima* y con el *agresor*, en ambos casos están relacionadas con las características físicas y con las características de personalidad tanto de uno como del otro.

Según los participantes cuya explicación causal del maltrato se basa en las *características físicas* de las *víctimas*, éstas desencadenan en el agresor una conducta de rechazo y una justificación de su intimidación, ejemplo de esto lo vemos en las palabras de un chico de 9 años: "*muchas veces se meten con ella porque es gorda*". La única razón, según este chico, que les lleva a meterse con esa persona es su aspecto físico.

Para otros sujetos, las características de *personalidad* se convierten también en causa explicativa del comportamiento intimidador de una persona contra otra. Un chico de 11 años nos dice: "*A un chico le pueden pegar porque es un pringado o porque no es bueno en los estudios*". La causa de la agresión viene dada por la forma de ser de la víctima, en este caso el ser una persona *pringada*, pero en general el ser una persona con características distintivas hace que estos chicos se conviertan en blanco fácil de las agresiones.

Otra explicación causal viene dada por los sujetos que creen que las causas de estas situaciones pueden estar en la forma de comportarse o de ser de los **agresores**. Por ejemplo las *características físicas* del agresor pueden ser la causa, según nuestros participantes, de su comportamiento agresivo. Así por ejemplo cuando los alumnos se refieren a la fortaleza física como la causante de la agresividad del alumno, están atribuyendo a una característica física del agresor la causa de su comportamiento y por lo tanto de la situación de maltrato.

También las causas de estos episodios de maltrato entre iguales se atribuyen a la *forma de ser* de los agresores, sus características de personalidad son para los participantes la causa de esta situación. Por ejemplo un chico de 13 años dice ante la pregunta de por qué una persona maltrata otra: "*Por odio o porque la otra persona no le cae bien aunque no tenga razones*". Vemos cómo el chico pone todo el peso de la agresión en la forma de ser del agresor, en este caso en sentimientos de odio, no está poniendo el peso de la explicación en la víctima, en su forma de ser o en su aspecto, lo está poniendo en el agresor, aunque lo relacione con la víctima, en último caso es la forma de ser del agresor la que le lleva a actuar así.

b.- Causas del entorno social

Para los entrevistados hay tres contextos que se pueden considerar causa de las situaciones de maltrato, a.- el *familiar*, b.- el *escolar* y c.- el de los *iguales*.

a.- *Contexto familiar.* Éste influye, según los chicos y chicas participantes, en la forma de ser de los agresores y esto lo consideran causa de las agresiones de éstos. Esta causalidad viene dada por dos situaciones: por un lado una *mala educación*, unas *pautas de crianza* negativas e incluso el *maltrato familiar*, y por otro la *falta de atención* por parte de los padres a sus hijos. Así vemos el ejemplo de un chico de 15 años: *"Puede que vengan de una casa con una educación que falta, y faltan a cualquier respeto"*. En este caso una educación excesivamente permisiva, incluso inexistente es lo que causa el comportamiento del agresor. Otro ejemplo que nos da una chica de 11 años: *"Porque los padres dejan a los chicos solos y estos no saben cómo comportarse"*. En este caso esta chica achaca el comportamiento del agresor a la falta de atención, al descuido de las responsabilidades de los padres frente a las necesidades de sus hijos.

b.- *Contexto escolar.* Este contexto puede tener dos vertientes: la falta de interés o del *cumplimiento de las tareas académicas* por parte de los profesores, o la existencia de un *clima en el centro* que propicia estos comportamientos. En el primer caso los ejemplos suelen ir en relación, según lo que expresan los participantes, con la falta de conocimiento sobre estas situaciones que tienen los profesores. En el segundo caso los chavales hablan de un ambiente violento entre los propios compañeros.

c.- *El contexto de los compañeros (imitación de iguales).* En este caso algunos participantes hablan del comportamiento agresivo de compañeros, amigos o pandilla que rodean a algunos chicos y que les lleva a imitarlos, como la causa de la intimidación entre iguales. Se refieren a la importancia que el grupo de amigos tiene en el modelado de ciertos comportamientos y actitudes. Así una chica de 15 años nos dice: *"Supongo que por la gente con la que te juntas, porque dice un dicho "dime con quién vas y te diré quién eres"*.

c.- Causas basadas en relaciones diádicas previas

En este caso los sujetos ponen el peso causal en las relaciones entre el agresor y su víctima.

a.- Una *interacción ocasional* es una de las causas que lleva a un episodio agresivo. Un chico de 9 años nos comenta: "*Uno [víctima] le empuja a otro [agresor] sin querer y el otro [agresor] piensa que ha sido aposta*". En ese momento empieza una situación de abuso por parte del agresor a la víctima.

b.- Una *relación negativa* anterior, es otra de las categorías dentro de las causas basada en relaciones diádicas. Entre la víctima y el agresor ya existe una historia conflictiva anterior que le lleva al agresor a comportarse como lo hace. Las palabras de una chica de 11 años resumen esta idea: "*pueden que se lleven mal de antes*."

d. La pasividad de los implicados

La *pasividad de la víctima* o la *pasividad de los testigos* es considerada por algunos sujetos como una causa que pueda explicar que se sigan produciendo los episodios de maltrato, es decir, en este caso los sujetos no hablan de la pasividad como la primera causante de los episodios de intimidación, sino que es la causante de que se mantengan esta situación a lo largo del tiempo. Relacionamos esto con la consolidación de las situaciones de maltrato (véanse los ejemplos del apartado 4.1.2.).

e.- Causas basadas en la búsqueda de refuerzos

Por último algunos sujetos encuentran la causa de los comportamientos agresivos contra otros en la búsqueda de algún *refuerzo de carácter social*, como por ejemplo la búsqueda del *reconocimiento* o la búsqueda de *superioridad*. Así tenemos la opinión de un chico de 13 años que nos dice en referencia a la causa por la que ocurren estas situaciones: "*...para que se le respete*" u otro ejemplo que no explica que el chico lo hace para "*sentirse mejor y superior*".

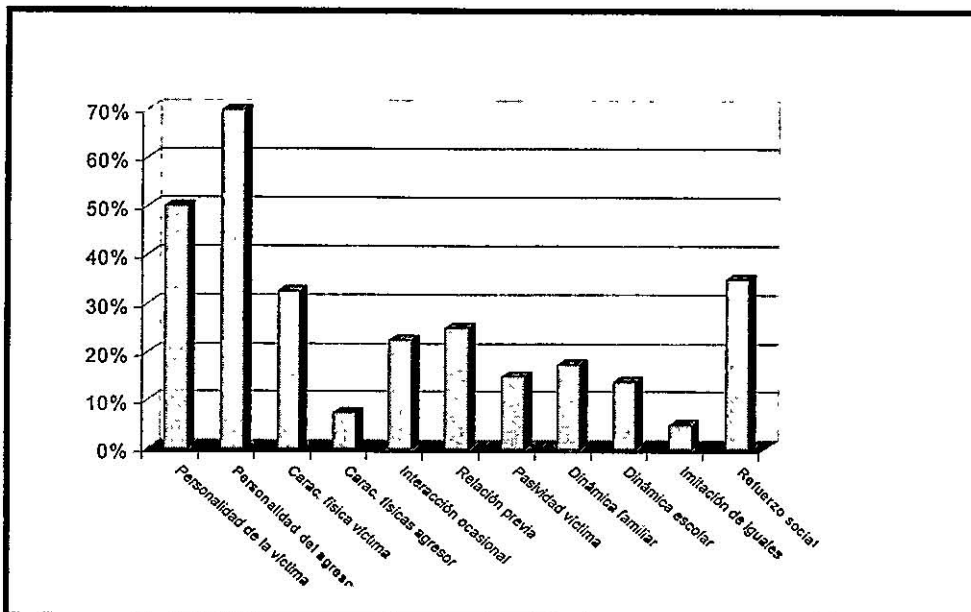
Además del refuerzo social, algunos sujetos explican estas situaciones por un *refuerzo personal*, se busca una forma de salir del aburrimiento que para algunas personas es estar dentro del colegio, así por medio de estos episodios agresivos el chico

se divierte, una chica de 15 años dice: "En el instituto digamos que no hay mucho que hacer aparte de estudiar [...] entonces esas personas que se sienten superiores normalmente no son las que les gusta superarse día a día en el estudio entonces se aburren, si te aburre lo que el profesor te está explicando entonces lo más divertido es meterse con alguien".

Pasemos a ver como se distribuyen estas categorías en la población estudiada.

Según vemos en la siguiente figura 4.18 la distribución por frecuencias nos dice que para los participantes de este estudio una de las causas que citan más porcentaje de sujetos para explicar las situaciones de maltrato entre iguales es la *personalidad del agresor* (70%), seguida por la *personalidad de la víctima*. De forma menos mayoritaria las *características físicas de la víctima* (33%) y el *refuerzo social* (35%) también se utilizan para explicar los episodios de abuso.

Figura 4.18. Las causas de las situaciones de maltrato entre iguales



En cuanto a la distribución por edad de las causas (figura 4.19 y tabla 4.20), según los datos los participantes de 9 años, sólo el 50% utilizan la *personalidad del agresor* como causa para sus explicaciones del fenómeno, mientras que los mayores lo hacen en torno a un 70% y un 80%.

Otro dato importante es que a los 9 y a los 11 años utilizan entre un 10% y un 20% el *refuerzo* como causa de la situación de maltrato, mientras que estos porcentajes suben a los 13 años (70%) con una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,02$), aunque vuelven a descender a los 15 años (40%). Una hipótesis explicativa iría en el sentido de la mayor complejidad en el pensamiento de los más mayores, lo que se refleja una mayor complejidad en sus explicaciones causales.

Podemos ver como los participantes de 9 y 15 años no utilizan la *pasividad* como causa para explicar la situación de la víctima, sin embargo a los 11 y 13 años sí, sobre todo estos últimos (40%), con una diferencia significativa ($p < 0,03$).

La *interacción ocasional*, estos es, el que haya podido haber un incidente que propicie la situación de maltrato, que para un 30% de los de 9, 11 y 13 años tiene cierta relevancia para explicar la conducta, a los 15 años no es tomada en cuenta.

A los 9 años se tiene menos en cuenta la *dinámica familiar y escolar* que a cualquiera de las otras edades. Creemos que a los 9 años todavía no se utilizan sistemas tan complejos para llevar a cabo explicaciones causales.

Figura 4.19. Distribución por edad de las causas de las situaciones de maltrato

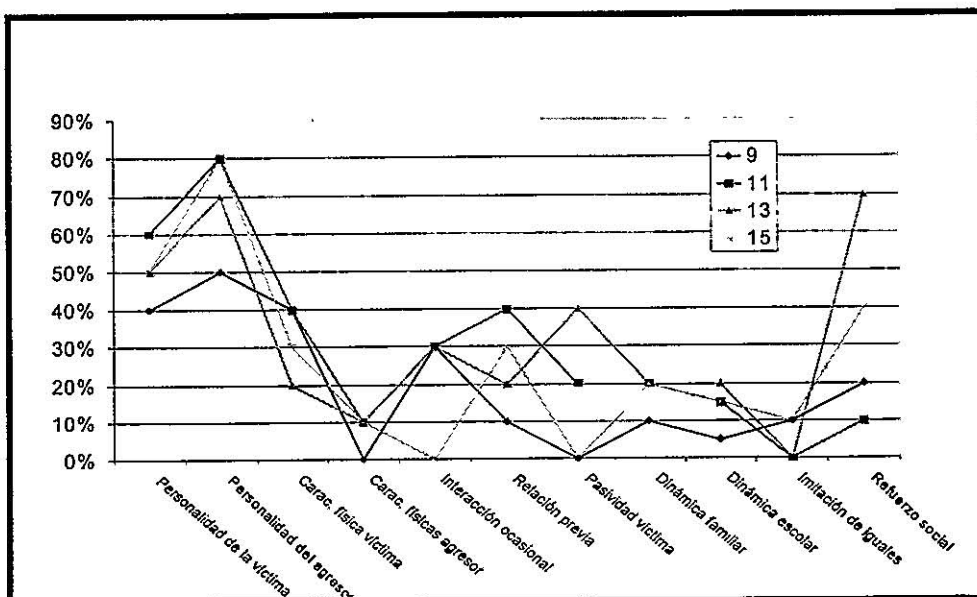


Tabla 4.20. Distribución por edad de las causas de las situaciones de maltrato

	9	11	13	15	Total
Personalidad de la víctima	40%	60%	50%	50%	50%
Personalidad del agresor	50%	80%	70%	80%	70%
Carac. física víctima	40%	40%	20%	30%	33%
Carac. físicas agresor	0%	10%	10%	10%	8%
Interacción ocasional	30%	30%	30%	0%	23%
Relación previa	10%	40%	20%	30%	25%
Pasividad víctima	0%	20%	40%	0%	15%
Dinámica familiar	10%	20%	20%	20%	18%
Dinámica escolar	5%	15%	20%	15%	14%
Imitación de iguales	10%	0%	0%	10%	5%
Refuerzo social	20%	10%	70%	40%	35%

Con respecto a las diferencias por género vemos que la categoría *experiencia antecedente*, (*Interacción ocasional*), la utilizan más los chicos, con una diferencia significativa ($p < 0,05$).

4.3.2 Las consecuencias de las situaciones de maltrato

Para los sujetos entrevistados las consecuencias del maltrato entre iguales pueden ser de dos tipos: a corto plazo y a largo plazo, en ambos casos estas consecuencias afectan tanto a víctimas como agresores.

Tabla 4.21. Consecuencias a corto y largo plazo de las situaciones de maltrato

Categoría	Definición	Ejemplo
Para la víctima		
1.1. Efectos psicológicos	Efectos en la personalidad de la víctima en sus sentimientos o en su desarrollo social.	<i>Esto no se olvida y tú te sientes triste.</i>
1.2. Habitación	La víctima se acostumbra a serlo en ésta u otras situaciones.	<i>La víctima se habitúa a serlo</i>
1.3. Cambio de entorno social	La víctima se ve obligada a cambiar su entorno social: la escuela o el vecindario.	<i>Hay chicos que lo sufren y se tiene que ir del colegio.</i>
1.4. Adopción del papel agresivo	La víctima toma el rol del agresor contra otras personas en el presente o en el futuro.	<i>La víctima lo recordará y cuando sea mayor pagará a otros.</i>
1.5. Sin consecuencias	No se deriva ningún efecto del comportamiento abusivo.	<i>Cuando él sea mayor lo habrá olvidado.</i>
Para el agresor		

2.1 Consolidación de su rol agresivo	El agresor continuará victimizando a otros.	<i>El agresor lo volverá a hacer</i>
2.2 Mala conciencia	El agresor se arrepentirá de haber hecho lo que hizo.	<i>Cuando él sea adulto, él se dará cuenta de lo que ha hecho.</i>
2.3 Soledad	El agresor se quedará solo	<i>Cuando él crezca estará solo</i>
2.4 Desordenes comportamentales	El agresor, tendrá bajo rendimiento, llevará a cabo actos delictivos, consumirá drogas, etc.	<i>La gente que insulta suele tener malas notas</i>
2.5 Popularidad	El agresor será popular y se convertirá en un líder.	<i>El agresor será popular.</i>
2.6 Sin consecuencias	El rol que desempeña el agresor no le supondrá ninguna consecuencia.	<i>Al agresor no le pasa nada.</i>

Pasemos a ver las consecuencias tanto a corto como a largo plazo, según sean para la víctima o para el agresor.

Las consecuencias del maltrato para la víctima son:

a.- *Efectos psicológicos.* Según algunos sujetos de nuestra muestra son consecuencias negativas sobre la forma de ser de la víctima o trastornos o traumas que pueda provocar esta situación en un futuro. Chica de 9 años: "*Se siente muy mal*", y Chico de 9 años: "*De mayor tendrá malos recuerdos, se apenará*".

b.- *Habitación.* Para algunos sujetos la víctima asume su condición ahora y en un futuro. Como dice un chico de 11 años: "*El chico asume que es un pringado y al final no es sociable, no busca amigos y termina siendo un "bicho raro"*"

c.- *Cambio de entorno social.* La víctima tiene que escapar del entorno social que le rodea e incluso, en los casos más dramáticos dejar su centro, según la opinión de algunos entrevistados.

d.- *Adoptar el papel del agresor.* Es la consecuencia que tendrá para la víctima estas situaciones de maltrato según piensan algunos chicos y chicas entrevistados. Lo cual implica que la víctima termina haciendo a otros lo que le han hecho a ella o termina vengándose del agresor. Para los estos sujetos en un futuro puede convertirse en un maltratador.

e.- *Sin consecuencias.* Algunos sujetos piensan que esta situación no tendrá consecuencias para la víctima ni en el presente, ni en un futuro venidero.

Para el **agresor** las consecuencias son las siguientes:

a.- *Consolidación del rol del agresor.* El agresor lo seguirá siendo en la escuela y cuando salga de ella. "*Si son así ahora a lo mejor de mayor también lo serán*", vemos esta idea de consolidación en el ejemplo de esta chica de 9 años.

b.- *Mala conciencia.* Según parte de la muestra se produce un sentimiento de arrepentimiento por parte del agresor, ya sea en el momento o a lo largo de su vida cuando recuerde estas situaciones.

c.- *Soledad.* La opinión de algunos alumnos es que el agresor será rechazado por sus compañeros debido a su comportamiento agresivo contra la víctima. En un futuro puede que no consiga entablar amistades y continúe su soledad.

d.- *Desorden comportamental.* A corto plazo los agresores sacan malas notas o tiene problemas con los profesores, a largo plazo terminan siendo delincuentes y toman drogas, en palabras de algunos de nuestros sujetos entrevistados.

e.- *Popularidad,* según un chico de 11 años: "*cuanto más malo eres más popular eres*". Esta es una de las pocas consecuencias positivas según algunos participantes.

f.- *Sin consecuencias,* según algunos sujetos no tiene consecuencias el ser agresor, ni a corto ni a largo plazo.

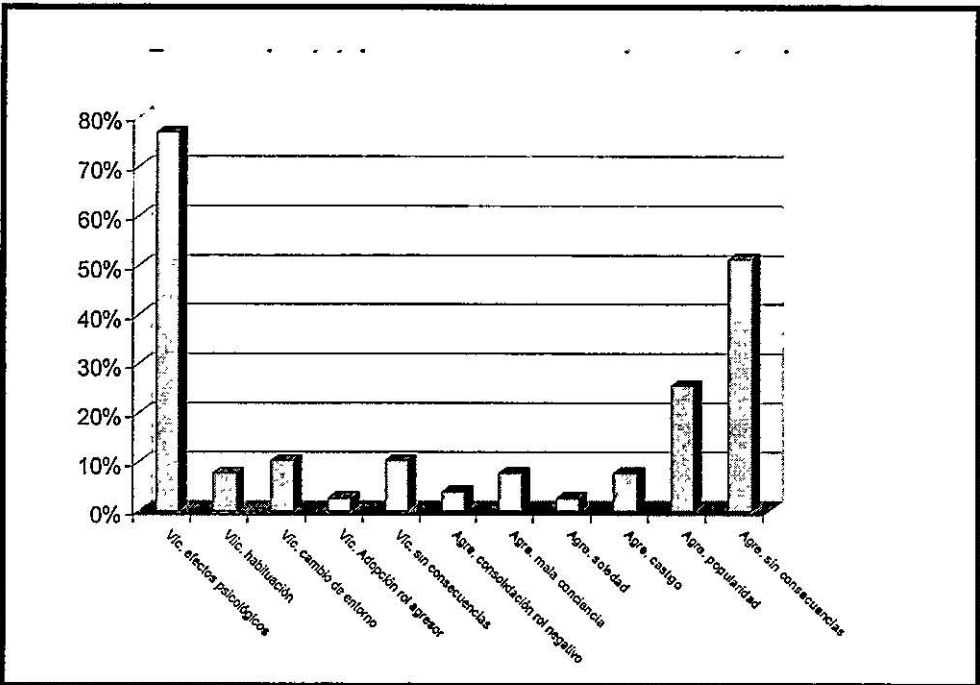
Vemos cómo se distribuyen estas consecuencias a corto y a largo plazo tanto en la víctima, como en el agresor.

a.- Consecuencias a corto plazo de las situaciones de maltrato

Viendo la figura 4.20, observamos que la distribución en U de los datos nos da a entender que la consecuencia más importante para la víctima, citadas por la muestra, tienen que ver con los *efectos psicológicos*, mientras que para el agresor la consecuencia que citan en un porcentaje más alto los participantes, son la *falta de consecuencias* y la *popularidad* que conseguirán. Esto significa que, según la mayor parte de nuestra muestra, las consecuencias a corto plazo para la víctima son negativas y para el agresor positivas.

El resto de consecuencias no son casi tenidas en cuenta, y en casos concretos no superan el 2% de personas las que creen por ejemplo que una de las consecuencias de estas situaciones para la víctima vaya a ser la *adopción del rol agresivo* o que la consecuencia para el agresor vaya a ser la *soledad*.

Figura 4.20. Las consecuencias a corto plazo de las situaciones de maltrato



Si vemos la distribución por edades (figura 4.21 y la tabla 4.22) la mayoría de los participantes de 9 y 13 años (90%) ven que la consecuencia que estas situaciones

tendrán en la víctima serán los *efectos psicológicos*, mientras que para los de 11 años y los de 15 años el porcentaje se reduce a un 70-60%.

La *falta de consecuencias* en el agresor es una opinión mayoritaria a los 9 años (78%), mientras que para el resto de las edades esa opinión la comparte algo menos de la mitad de la muestra de cada edad.

Frente a estos datos, los de 9 años y los de 11 años son los que opinan con un porcentaje más bajo que el agresor conseguirá *popularidad* (10%), mientras que a los 13 años y a los 15 años casi la mitad de la muestra de esas edades lo creen. Datos que coinciden con la búsqueda de popularidad como causa del maltrato que acabamos de comentar.

Figura 4.21. Distribución por edad de las consecuencias a corto plazo de las situaciones de maltrato

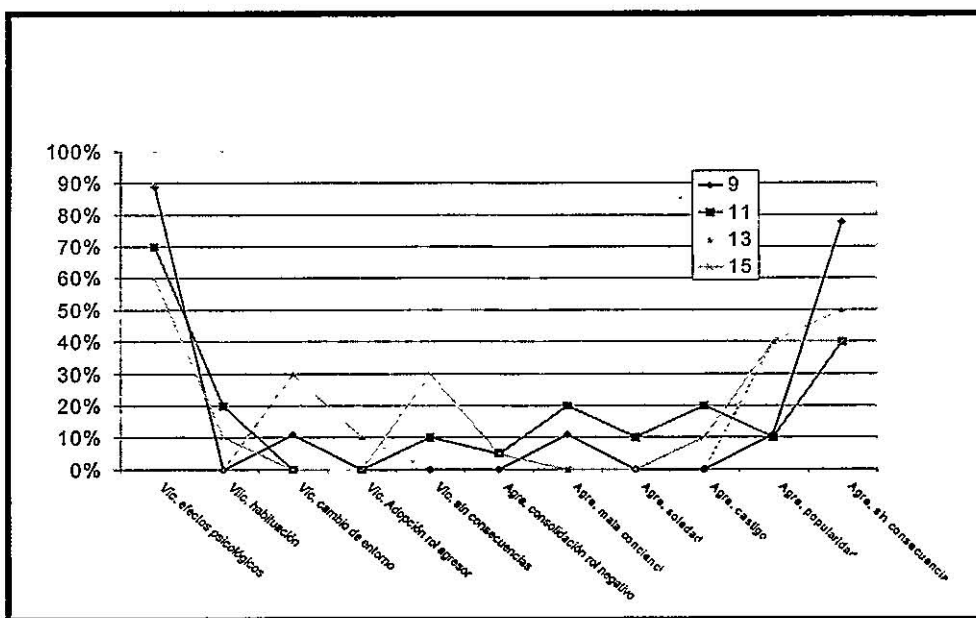


Tabla 4.22. Distribución por edad de las consecuencias a corto plazo de las situaciones de maltrato

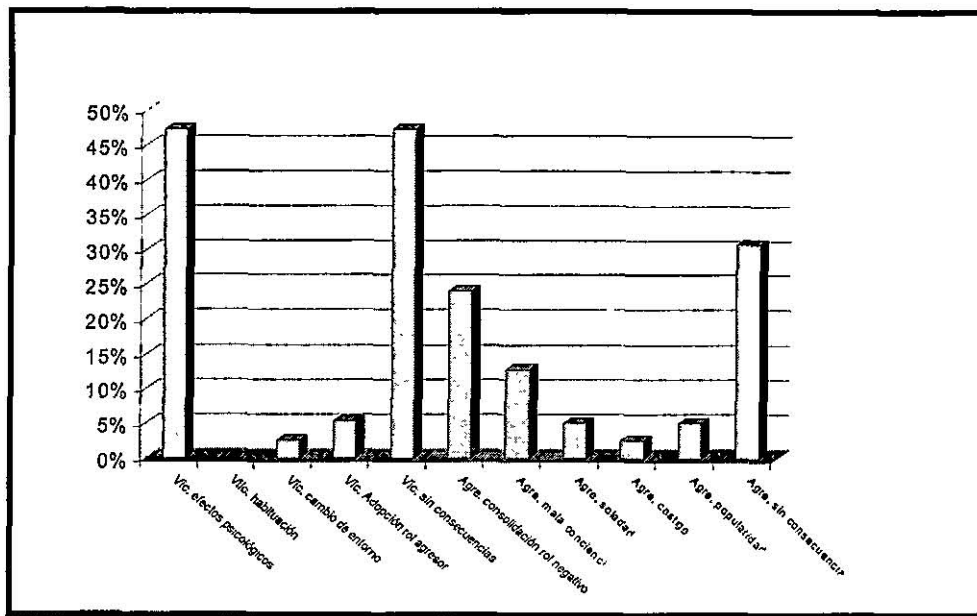
	9	11	13	15	Total
Víc. Efectos psicológicos	89%	70%	90%	60%	77%
Víic. Habituaón	0%	20%	0%	10%	8%
Víc. Cambio de entorno	11%	0%	30%	0%	10%
Víc. Adopción rol agresor	0%	0%	10%	0%	3%
Víc. sin consecuencias	0%	10%	0%	30%	10%
Agre. Consolidación rol negativo	0%	5%	5%	5%	4%
Agre. Mala conciencia	11%	20%	0%	0%	8%
Agre. Soledad	0%	10%	0%	0%	3%
Agre. Desorden comportamental	0%	10%	0%	0%	3%
Agre. Castigo	0%	20%	0%	10%	8%
Agre. Popularidad	11%	10%	40%	40%	26%
Agre. Sin consecuencias	78%	40%	50%	40%	51%

b.- Consecuencias a largo plazo de las situaciones de maltrato

La distribución de las consecuencias a largo plazo es distinta si la comparamos con la de corto plazo, como vemos en la figura 4.22, aunque los *efectos psicológicos* en la víctima siguen siendo una consecuencia a largo plazo, aparece la *falta de consecuencias* a largo plazo para la víctima con el mismo porcentaje que los *efectos psicológicos* (47%), de la misma forma la *falta de consecuencias* en el agresor, con un porcentaje más bajo, también sigue apareciendo a largo plazo. Pero en el caso del agresor aparece una consecuencia negativa, la *consolidación de su rol negativo*, y desaparece una positiva, a lo largo del tiempo pierde su *popularidad*.

El resto de consecuencias se distribuyen por debajo del 5%, excepto la *mala conciencia del agresor* que aparece, aunque en un bajo porcentaje (13%) como consecuencia a largo plazo, de la misma forma que el *desorden comportamental* con un porcentaje algo más alto (15%).

Figura 4.22. Las consecuencias a largo plazo de las situaciones de maltrato



Si vemos la distribución por edad (figura 4.23 y tabla 4.23), vemos como en comparación con las consecuencias a corto plazo descende el porcentaje de sujetos que a las edades de 9, 11 y 13 años piensan que a largo plazo la víctima va a seguir teniendo consecuencias que le *afecten* psicológicamente, descenso éste que no se produce a los 15 años. Sin embargo en la víctima *sin consecuencias* a largo plazo pasa algo parecido pero al contrario, los de 15 años mantienen un porcentaje parecido respecto al de corto plazo, pero el resto de edades sube y hay un porcentaje más alto de sujetos que a esas edades piensan que a largo plazo la víctima no tendrá consecuencias.

En la categoría de *no consecuencias* en el agresor, a corto plazo eran los de 9 años los que con un porcentaje mayor opinaban en este sentido, es decir, que el agresor no tendría consecuencias, como acabamos de señalar, y a largo plazo ocurre lo mismo excepto que los de 11 años lo piensan igual que a los de 9 años, en torno al 40-44%, frente a los de 13 años y los de 15 años que lo creen en un 20%.

Respecto a la categoría de *desorden comportamental* los más pequeños no creen que sea una consecuencia para el agresor, frente a los mayores que sí lo creen con un

porcentaje más del 30%, presentándose una diferencia estadísticamente significativa ($p<0,05$).

El resto de categoría se distribuyen con porcentajes muy bajos en todas las edades, excepto la *culpabilidad* del agresor donde a los de 11 años son los que con un mayor porcentaje creen que el agresor se arrepentirá de lo que ha hecho, frente a los mayores que no lo creen así, en esto coinciden cuando hablaban del sentimiento de culpabilidad del agresor, que a esta edad no creían que el agresor lo desarrollase.

Figura 4.23. Distribución por edad de las consecuencias a largo plazo de las situaciones de maltrato

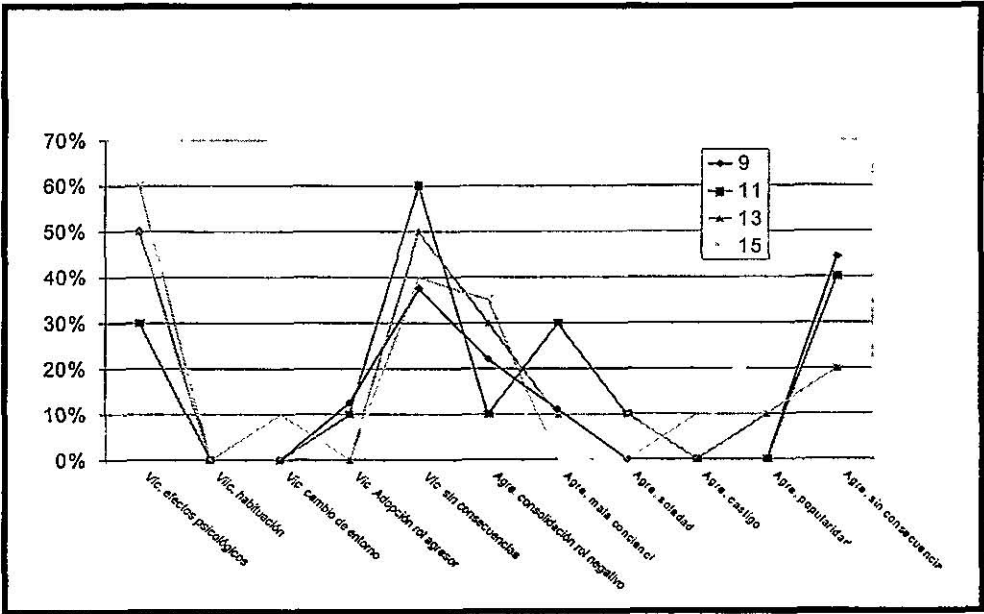


Tabla 4.23. Distribución por edad de las consecuencias a largo plazo de las situaciones de maltrato

	9	11	13	15	Total
Vic. Efectos psicológicos	50%	30%	50%	60%	47%
Vic. Habitación	0%	0%	0%	0%	0%
Vic. Cambio de entorno	0%	0%	0%	10%	3%
Vic. Adopción rol agresor	13%	10%	0%	0%	5%
Vic. Sin consecuencias	38%	60%	50%	40%	47%
Agre. Consolidación rol negativo	22%	10%	30%	35%	24%
Agre. Mala conciencia	11%	30%	10%	0%	13%
Agre. Soledad	0%	10%	10%	0%	5%
Agre. Desorden comportamental	0%	0%	30%	30%	15%
Agre. Castigo	0%	0%	0%	10%	3%
Agre. Popularidad	0%	0%	10%	10%	5%
Agre. Sin consecuencias	44%	40%	20%	20%	31%

4.4 Las estrategias para la solución de las situaciones de maltrato

Presentamos a continuación las categorías que hemos extraído a partir de las respuestas de los sujetos entrevistados acerca de cómo se podrían solucionar estas situaciones de maltrato.

En lo que tiene que ver a las estrategias que se ponen en juego para intentar acabar con la situación de intimidación, los chicos y chicas participantes piensan que hay varias estrategias generales con las que enfrentarse al problema, éstas son: a.- *estrategias fatalistas*, b.- *estrategias socialmente inaceptables*, c.- *estrategias de control emocional*, d.- *estrategias de escape o evitación*, e.- *estrategias centradas en el problema*, f.- *estrategias de ayuda por terceras personas* y g.- *Extinción*.. Estas estrategias están basadas en el manual de Hymmel y cols. (1991). Veamos un resumen en la siguiente tabla (4.24):

Tabla 4.24. Categorías para las estrategias de solución de las situaciones de maltrato

Categorías	Definición	Ejemplo
a. Fatalistas (no hacer nada)	Las respuestas de esta categoría incluyen afirmaciones que reflejan un sentimiento de impotencia	<i>No hacer nada. Tú no puedes hacer nada</i>
b. Acciones socialmente inaceptables (Venganza)	Son conductas de venganza contra el agresor o contra otra persona.	<i>Si te pega te atreves a pegar.</i>
c. Respuestas basadas en el control emocional	Aquí el sujeto describe un intento de mantener el control sobre sus reacciones emocionales a la situación, esperando poder minimizar el malestar emocional	<i>Y lo que sea tienes que sobreponerte a ello, no puedes permitir que te hundas, porque eso es lo que quieren que te hundas</i>
d. Escape / evitación	El sujeto expresa cualquier movimiento de huida de la situación de agresión.	
1. Olvidar o ignorar los hechos	Aquí el sujeto simplemente sugiere olvidar u obviar lo que ha pasado	<i>Pasar, no hacer caso. Yo no le hago caso</i>
2. Desarrollar actividades alternativas	Aquí la persona realiza intentos explícitos de concentrarse en otra actividad o pensamientos.	<i>Siempre podría participar en otras cosas</i>
3. Evitación física	Las respuestas de esta categoría incluyen intentos de salir del lugar o alejarse de las personas implicadas en la situación y del escenario de la misma	<i>Puede ser que eche a correr para que no le vea o se esconda. Pensar en otro camino donde ellos no estén.</i>
e. Acciones o intentos centrados en el problema	Las respuestas a las siguientes categorías incluyen estrategias o acciones que inciden directamente en la situación	
1. Mejora de uno mismo	Esfuerzo del sujeto por cambiar el estado de las cosas	<i>Tiene que salir de él, si sale de ti es que lo quieres hacer, si sale de ti es que te estas dando cuenta de lo que estás haciendo.</i>
2. Negociación/compromiso	Intentos por parte del sujeto de lograr un acuerdo o compromiso entre las personas involucradas	<i>Al final siempre hacen las paces, se vuelven ya a hacer amigos y vuelven a jugar juntos y ya no se pelean más.</i>
3. Confrontación/asertividad	La persona actúa autoafirmándose verbalmente en un intento de controlar la situación conflictiva	<i>Les diría que le dejaran en paz, que porque fuese diferente no tienen porque meterse con él que no hagan para los demás lo que no quieren para ellos.</i>
f. Ayuda de terceras personas	Búsqueda de fuentes externas para dirigir una intervención directa o una ayuda instrumental para solucionar la situación actual	

1. Intervención de un adulto	o futura Intervención de una adulto que puede ser un profesor o un padre	<i>Puede solucionarlo la profesora o si es en la calle una madre, padre o testigos.</i>
2. Intervención de los iguales	Intervención de un compañero	<i>Un amigo de su edad que hable con el abusón, hablando con él no le va a pegar.</i>
g. Otras (Extinción)	La situación se soluciona porque los agresores se aburren y dejan de hacer la vida imposible a la víctima	<i>Le pegan, le insultan hasta que se cansan.</i>

Pasemos a describirlas con más detalle y ver sus ejemplos

a.- Estrategias fatalistas para solucionar el problema

Éstas no son estrategias para acabar con el problema, más bien son una falta de estrategia con la que poder interrumpir esta situación de abuso e intimidación. Los ejemplo suelen ser como el de este chico de 11 años: *"No puedes hacer nada para acabar con la situación"*. El fatalismo implica que la víctima no es capaz de hacer nada y que la intervención de otras personas tampoco acabará con el problema.

b.- Las estrategias, socialmente inaceptables, para solucionar el problema

En este caso hay algunos sujetos que hablan de una estrategia basada en la *venganza*, es decir, devolver al agresor todo lo que éste le ha hecho a la víctima. Como hemos visto en el caso de la dinámica esta estrategia tiene opiniones contrapuestas sobre su eficacia. Algunos chicos y chicas piensan que esta estrategia no acabaría con la situación, y otros piensan que es la mejor para acabar de raíz con los episodios de malos tratos entre iguales. (Véase para los ejemplos apartado 4.1.2)

c. Las estrategias para solucionar el problema basadas en el control emocional

Algunos sujetos dicen que esta estrategia consiste en mantener el control y evitar que los demás vean vulnerable a la víctima, para conseguir que así la situación llegue a su fin. Por ejemplo algunos chicos hablan de no pensar en lo que pasa y evitar que estas situaciones influyan en el comportamiento normal de la víctima. Según estos chicos es una forma de enmascarar la situación y así la víctima hace ver a los demás que no le pasa nada y con eso evita que alguien se pueda volver a aprovechar su situación.

d.- Estrategias de escape y evitación para solucionar el problema

Estas estrategias se basan en comportamientos similares a los que expusimos en el apartado de dinámica cuando se le preguntaba a los sujetos cómo iba a terminar el episodio de maltrato. Es decir, algunos chicos hablan de *olvidar o ignorar* lo que le ha pasado, también hablan de llevar a cabo *actividades alternativas*, que suelen implicar buscarse otros amigos o hacer otras cosas para evitar coincidir con el agresor y por último hablan de *escapar físicamente* de la situación (ver ejemplos del apartado 4.1.3)

e.- Las estrategias de solución centradas en el problema

Algunos sujetos hablan de estrategias que inciden directamente en la relación con el agresor. Tenemos tres tipos de categorías:

a.- La víctima puede intentar solucionar el problema *intentando mejorar ella misma*, estrategia basada en un esfuerzo de la víctima de cambiar para que la situación se termine. Un ejemplo de esto es el que nos dice una chica de 9 años: "*Debería hacerse [la víctima] amigo de ellos [agresores]*". Para esta persona es necesario que sea la víctima la que haga el esfuerzo de cambiar y hacerse amiga de los agresores y con ello acabar con la situación.

b.- Otra solución sería buscar un acuerdo entre ambas partes, *negociar* un final de la situación aportando soluciones por ambas partes. "*Si hablan los dos aunque no se conviertan en amigos pueden intentarlo*", esta frase de un chico de 15 años da a entender que aunque no se lleven bien tienen que llegar a un acuerdo de respeto, aunque sea un acuerdo de mínimos.

c.- *Confrontación*. La víctima se puede enfrentar al agresor, de forma verbal para hacerle entender el daño que le está haciendo y obligarle a deponer su actitud hacia ella. Un ejemplo sería el de una chica de 9 años: "*Decirles que no se puede ser así, que no pueden hacerlo más porque se siente fatal*".

f.- Las estrategias para solucionar el problema basadas en la ayuda de terceras personas

Algunos sujetos piensan que la víctima puede pedir ayuda a las personas que le rodean, entre las que están sus *compañeros*, sus *profesores* y sus *padres*, para que acaben con la situación (ver ejemplo para el apartado 4.1.2).

Por último tendríamos la *extinción* que podríamos considerarla como la falta de estrategia, puesto que la situación se soluciona porque el agresor deja de maltratar a su víctima sin que ella haya hecho nada para conseguirlo.

Una vez expuestas las categorías que conforman el pensamiento de los sujetos acerca de las estrategias para la solución de situaciones de maltrato pasemos a ver la frecuencia con la que se distribuyen entre la muestra.

La figura 4.24 nos revela que según lo que piensan los chicos y chicas entrevistados la estrategia que con mayor porcentaje se cita para solucionar las situaciones de maltrato entre iguales es la *negociación* (65%). Frente a esta estrategia centrada en los implicados, también las relacionadas con *ayuda por parte de terceras*

personas, sobre todo *iguales* y *profesores* (53%) y en menor medida *padres* (30%), son consideradas por algunos sujetos como estrategias de solución.

Exceptuando la *confrontación*, puesto que el 23% de la muestra piensa que sería una estrategia de solución, el resto de las estrategias tienen porcentajes muy bajos (19% o menos).

Figura 4.24. Las estrategias para la solución de las situaciones de maltrato



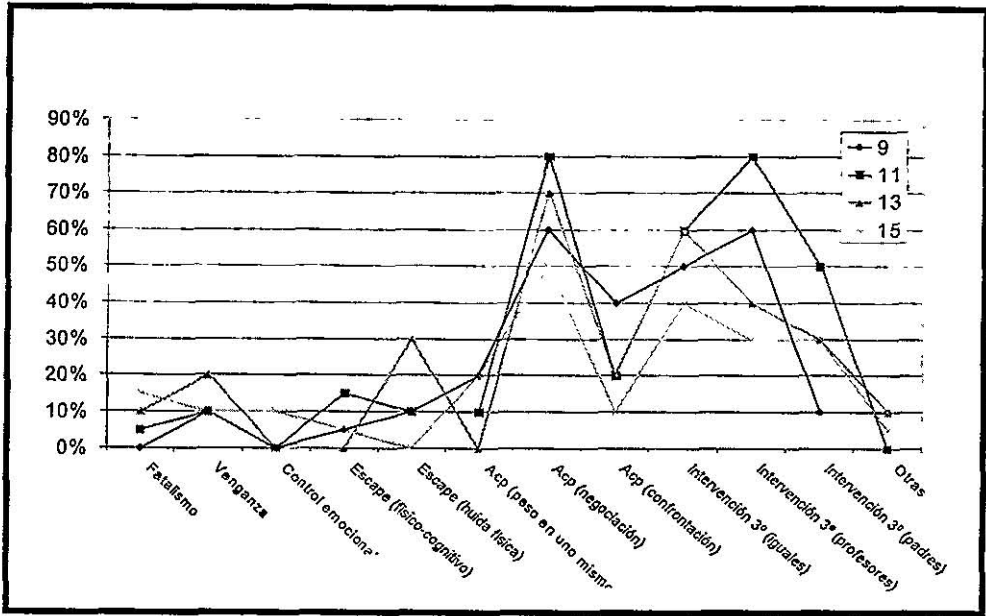
La figura 4.25 y la tabla 4.25 nos muestran la distribución por edad. A los de 9 años (40%) se piensa en la confrontación como en una estrategia de solución con un mayor porcentaje que a los de 15 años (10%).

La *negociación* se distribuye entre el 80% a los 11 años y el 50% a los 15 años.

En cuanto a las estrategias de *intervención de terceras personas*, los *iguales* ayudan más según los de 11 años y 13 años (50%-60%), frente a los de 9 años y 15 años (40-50%). De la ayuda de los *profesores* son más partidarios como estrategia de solución los más pequeños y menos los mayores. Por último la ayuda de los *padres* se ve

más como estrategia de solución entre los 11 años y los 15 años (entorno al 50%), que a los 9 años (10%).

Figura 4.25 y tabla 4.25. Distribución por edad de las estrategias para la solución de las situaciones de maltrato



	9	11	13	15	Total
Fatalismo	0%	5%	10%	15%	8%
Venganza	10%	10%	20%	10%	13%
Control emocional	0%	0%	0%	10%	3%
Escape (físico-cognitivo)	5%	15%	0%	5%	6%
Escape (huida física)	10%	10%	30%	0%	13%
Acp (peso en uno mismo)	20%	10%	0%	20%	13%
Acp (negociación)	60%	80%	70%	50%	65%
Acp (confrontación)	40%	20%	20%	10%	23%
Intervención 3º (iguales)	50%	60%	60%	40%	53%
Intervención 3º (profesores)	60%	80%	40%	30%	53%
Intervención 3º (padres)	10%	50%	30%	30%	30%
Otras	10%	0%	10%	5%	6%

Con respecto a las diferencias por género la categoría de *intervención de 3^{ras} personas (iguales)*, la utilizan más las chicas, con una diferencia significativa ($p<0,02$)

CAPÍTULO 5. RESULTADOS SEGUNDO ESTUDIO

5. Estudio sobre un nuevo análisis de los datos que proporciona el cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (2000)

En este estudio, como ya se ha comentado en el apartado de metodología, hemos realizado nuevos análisis de los 3000 cuestionarios en los que se basó la investigación incluida en el Informe del Defensor del Pueblo financiado por la Oficina del Defensor del Pueblo y el Comité Español del UNICEF en el 2000. En esta investigación se utilizó una muestra de 3000 alumnos que representan la población de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país.

Es importante señalar en este momento que no todos los análisis que se presentan a continuación se han realizado sobre la muestra total de 3000 sujetos, en muchos casos se analizaron solo los datos relativos a los sujetos que se reconocían como víctimas o como agresores lo que propicia que la muestra en muchos análisis se redujera. También tendremos en cuenta que en otros casos esta reducción se veía incrementada puesto que también hicimos un análisis de coherencia entre preguntas, así los sujetos que no eran coherentes en sus respuestas en dos preguntas que se referían a lo mismo se eliminaban. Un ejemplo sería en las preguntas donde se le pide al sujeto que responda si ha sido víctima de las agresiones que se les presentaban y en otra pregunta se les pedía que contestasen dónde habían sido víctima de cada una de las agresiones. Si el sujeto contestaba para una agresión que no había sido víctima y para el escenario de esa agresión contestaba que había sido en el aula, se le eliminaba de ese análisis por falta de coherencia. Esto no significa que este sujeto no entrase en otros análisis si en su respuesta había sido coherente. Por eso es importante fijarse en el número de sujetos que conforman cada análisis para poder interpretar adecuadamente los porcentajes que presentamos.

Por lo tanto este capítulo se dividirá en un *primer apartado* donde presentamos los resultados de los análisis realizados y en un *segundo apartado* compararemos los datos resultantes de estos análisis con los que acabamos de presentar en el capítulo 4.

En éste *primer apartado* del que acabamos de hablar presentaremos los resultados que surgen del análisis a las respuestas que nos dieron a dos conjuntos de preguntas:

a.- Un *primer conjunto* referido a la presencia y forma de actuar de las bandas en los centros educativos, además de ver la disposición de los testigos de una situación de maltrato a entrar a formar parte de un grupo de agresores. Para lo cual analizamos las respuestas a las preguntas (ver anexo):

- Pregunta 3: "En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con otros compañeros [...]"
- Pregunta 18. "¿Te has unido a un grupo o a otros compañeros o compañero para meterte con alguien continuamente desde que comenzó el curso?"

b.- Un *segundo apartado* referido al perfil del agresor, incluyendo género número de los agresores y escenario del maltrato, donde se realiza un análisis por curso de las respuestas a las siguientes preguntas (ver anexos):

- Pregunta 10. "¿De qué curso es quien se mete contigo continuamente cuando ocurre lo siguiente, desde que comenzó el curso?"
- Pregunta 11. ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo continuamente desde que comenzó el curso?"
- Pregunta 12. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo continuamente desde que comenzó el curso?"

La elección de estos aspectos en este primer apartado viene justificada por la comparación que se lleva a cabo en el segundo apartado, puesto que coinciden con partes de los estudiados por medio de la entrevista lo cual nos permite su comparación. La única excepción es el estudio de las bandas que se ha realizado porque es el único aspecto que no se estudió en el Informe del Defensor (2000)

Pasemos a ver es su complejidad estos dos apartados.

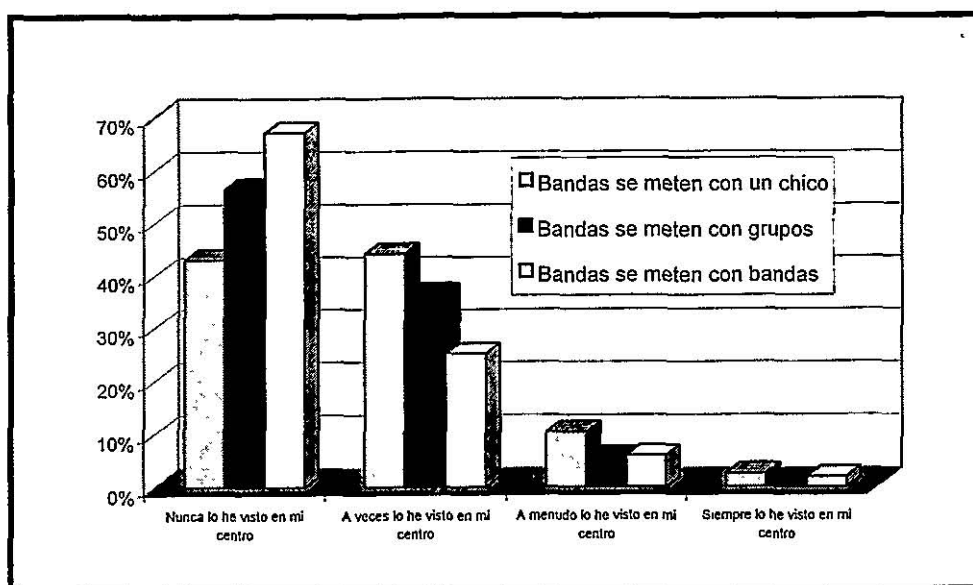
5.1 Análisis de las preguntas del cuestionario.

5.1.1 La actuación de las bandas en el centro educativo

Las respuestas a esta pregunta nos permite analizar cómo actúan las bandas en los institutos, como podemos ver en la figura 5.1 la respuesta más habitual en los tres tipos de actuaciones es que los sujetos nunca han visto actuar a una banda (43%, 56% y 67%), para los participantes que dicen haber visto "a veces" a una banda, el comportamiento que más se ve es que una banda se meta con una chico, después que la banda se meta con un grupo o que una banda se meta con otra banda (44%, 36% y 25%), cuando la frecuencia aumenta, y las bandas se han visto "a menudo" o "siempre", lo porcentajes bajan por debajo del 10% y siguen viéndose más bandas contra un chico. Pero en este caso se ven más bandas metiéndose con bandas que bandas metiéndose con un grupo, aunque estas dos últimas opciones se dan en un porcentaje muy bajo (por ejemplo en "siempre lo he visto" el porcentaje de "bandas se meten con una banda" es del 1,9% y "banda se mete con un grupo" es del 1,3%.

Por lo tanto la presencia esporádica de las bandas es constatada por una proporción nada despreciable de los alumnos de los institutos. Estas bandas suelen actuar contra un chico o contra un grupo de chicos, es menos habitual que se vean bandas enfrentándose contra bandas.

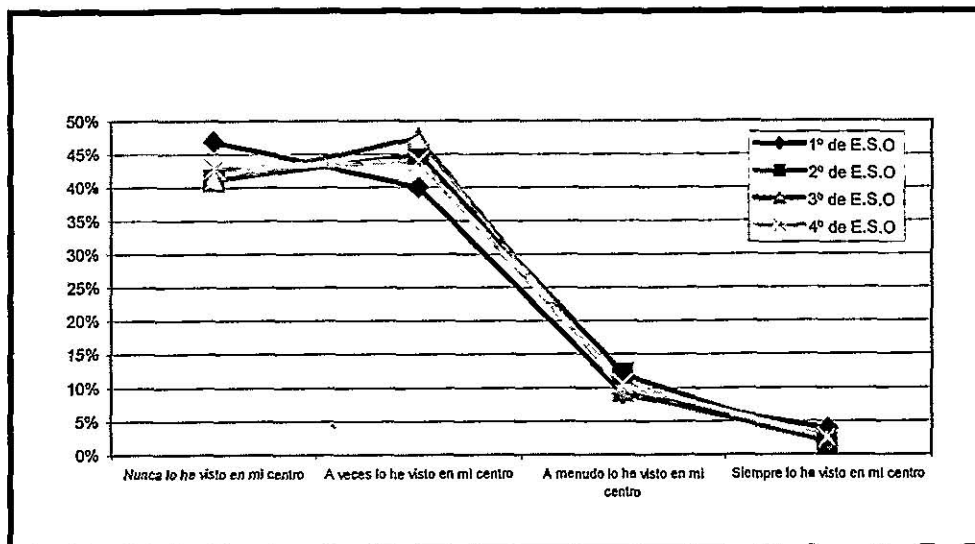
Figura 5.1 y tabla 5.1. Existencia de bandas en el centro



	Bandas se meten con un chico	Bandas se meten con grupos	Bandas se meten con bandas
Nunca lo he visto en mi centro	43%	56%	67%
A veces lo he visto en mi centro	44%	36%	25%
A menudo lo he visto en mi centro	10%	6%	6%
Siempre lo he visto en mi centro	3%	1%	2%
N=	3000		

Si analizamos por curso estos resultados (Figura 5.2) vemos que exceptuando la respuesta a "bandas se meten con un chico", las otras dos se distribuyen de forma muy similar en los cuatro cursos y muy similar a la distribución general de estos dos apartados de esta pregunta (figura 5.1). En el primer caso el curso de 1º se diferencia significativamente del resto de cursos ($P < 0,02$) en "nunca lo he visto", son los que menos han visto actuaciones de bandas en el centro. Mientras que cuando esto se ha visto de manera poco frecuente son los de 3º los que más lo han visto frente a los de 1º de forma significativa ($p < 0,02$). Cuando la frecuencia aumenta, es decir, cuando se ha visto "a menudo" o "siempre" los porcentajes bajan en todos los cursos y se distribuyen de forma homogénea.

Figura 5.2 y tabla 5.2. Bandas se meten con un chico (% por edad)



	1º de E.S.O	2º de E.S.O	3º de E.S.O	4º de E.S.O
Nunca lo he visto en mi centro	47%	41%	41%	43%
A veces lo he visto en mi centro	40%	45%	48%	44%
A menudo lo he visto en mi centro	9%	12%	10%	11%
Siempre lo he visto en mi centro	4%	2%	2%	3%
N=	3000			

Tabla 5.3 Bandas se meten con grupos

	1º de E.S.O	2º de E.S.O	3º de E.S.O	4º de E.S.O
Nunca lo he visto en mi centro	61%	57%	53%	56%
A veces lo he visto en mi centro	33%	37%	40%	36%
A menudo lo he visto en mi centro	5%	6%	5%	7%
Siempre lo he visto en mi centro	2%	1%	1%	2%
N=	3000			

Tabla 5.4 Bandas se meten con bandas

	1º de E.S.O	2º de E.S.O	3º de E.S.O	4º de E.S.O
Nunca lo he visto en mi centro	69%	68%	65%	66%
A veces lo he visto en mi centro	24%	24%	28%	24%
A menudo lo he visto en mi centro	5%	6%	6%	6%
Siempre lo he visto en mi centro	2%	2%	1%	3%
N=	3000			

Los análisis por género de la opción de respuesta "bandas se meten con un chico" nos dicen con una $p < 0,001$ que las chicas contestan más a "a veces lo he visto" que los chicos, lo mismo ocurre con una $p < 0,02$ en opción "Bandas se meten con bandas". La explicación puede venir dada porque las chicas, como muestran los estudios (Informe del Defensor del Pueblo, 2000) sufren menos estas situaciones que los chicos, con lo que

pueden ser más sensibles en su percepción que los chicos que ya pueden haberse acostumbrado.

Tabla 5.5 Diferencias en función del género de la actuación de las bandas

	Chicas	Chicos
"Bandas se meten con un chico"		
"A veces lo he visto en mi centro"	47,4% *	40,8% *
"Bandas se meten con bandas"		
"A veces lo he visto en mi centro"	27,2% **	22,9% **

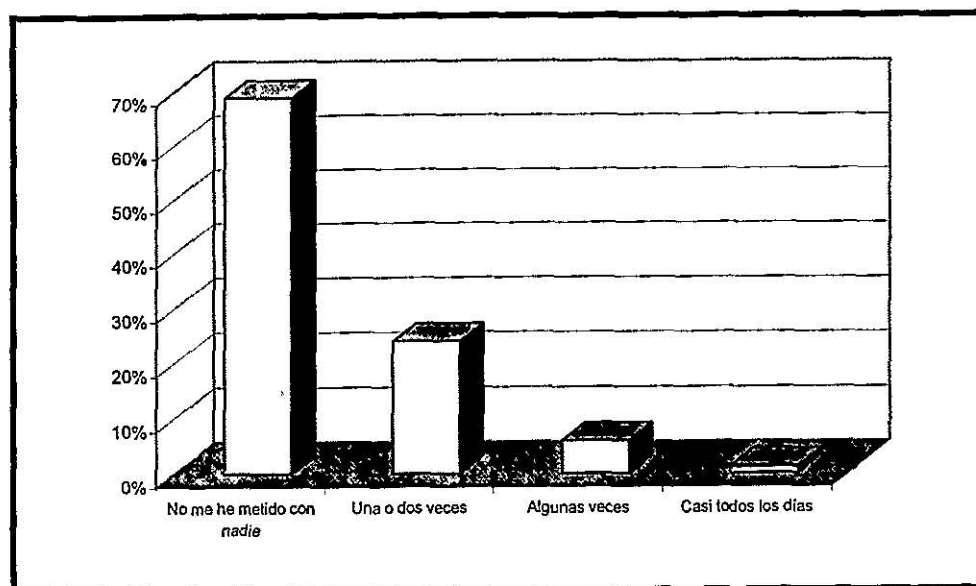
* $p < 0,001$

** $p < 0,05$

5.1.2 El contagio social

Este apartado nos muestra las respuestas de los 3000 participantes acerca de la adhesión de los testigos a un chico o grupo de chicos que están maltratando a otro. Como se muestra en la figura 5.3 el 70% de los alumnos no se ha unido a una agresor, un cuarto de la muestra (24%) lo ha hecho una o dos veces, el 6% lo ha hecho con más frecuencia y el 1,2% lo hacen casi todos los días. Por lo tanto lo más relevante es que hay un 25% de alumnos que apoyan de forma muy esporádica a los agresores habituales. Estos datos son parecidos a los que obteníamos en la entrevista que mostraban que cerca del 13% de los testigos apoyaban al agresor una vez que se había iniciado la situación de maltrato.

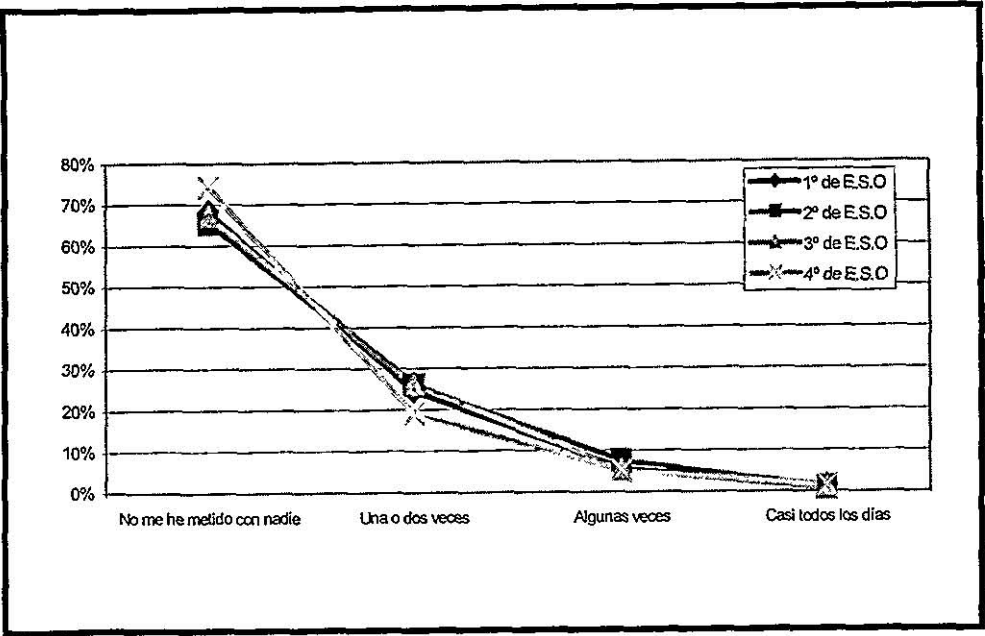
Figura 5.3 y tabla 5.6 ¿Te has unido con alguien para meterte con algún compañero?



No me he metido	69%
Una o dos veces	24%
Algunas veces	6%
Casi todos los días	1%
N=	3000

La distribución por edad nos muestra (figura 5.4) que son los alumnos de 4º curso los que menos episodios de maltrato llevan a cabo, puesto que el 74,3% de alumnos de esa edad no se ha metido con nadie, con una diferencia significativa ($p < 0,004$) frente a los otros cursos y 19,1% sólo lo ha hecho una o dos veces, diferenciándose de forma significativa ($p < 0,004$) de 1º (24,5%), 2º (25,9%) y 3º (26,4%). Situación ésta que ya se señalaba en el Informe del Defensor (2001) y en otras investigaciones, es decir, que estas situaciones de abuso entre iguales se dan más en los sujetos más jóvenes y que según aumentamos en edad el número de casos va descendiendo.

Figura 5.4 y tabla 5.7 ¿Te has unido con alguien para meterte con algún compañero?



	1º de E.S.O	2º de E.S.O	3º de E.S.O	4º de E.S.O
No me he metido con nadie	68%	66%	67%	74%
Una o dos veces	25%	26%	26%	19%
Algunas veces	6%	8%	5%	5%
Casi todos los días	2%	1%	1%	2%
N=	3000			

5.1.3 El perfil de los autores del maltrato y ubicación del mismo

a.- El curso del agresor

A continuación veremos cómo se distribuyen por edad las respuestas a la pregunta sobre de qué curso es la persona que lleva a cabo cada uno de los comportamientos agresivos que caracterizan al maltrato entre iguales, incluyéndose como respuesta a los profesores o personas ajenas al centro. A partir de las respuestas de esta pregunta se puede hablar de la edad del agresor, pudiéndose ésta mayor que la de la víctima, menor o igual, incluso pudiendo ser un adulto el que ejerza ese maltrato. En el anexo () vemos la distribución general de esta pregunta extraída del Informe del

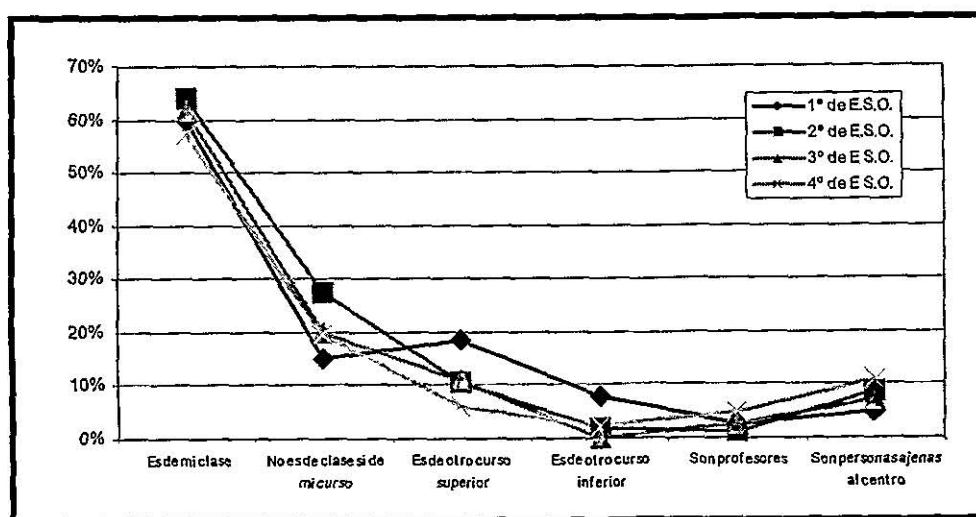
Defensor del Pueblo (2000). En este mismo informe se hizo el único análisis por edad de las respuestas a esta pregunta pero centrado en los casos en los que se contestaba que el agresor era de un curso superior, nosotros hemos analizado la distribución por edad de todas las categorías de respuesta, incluyendo la que ya fue analizada en el citado informe.

El análisis se hará por cada tipo de comportamiento.

a. Ignorar

Para el comportamiento de ignorar la distribución es homogénea, aunque se ve (figura 5.5) una tendencia en la categoría "es de un curso superior", donde los de 1º (18,3%) tiene un porcentaje más alto, frente a los de 4º (6,1%). En el siguiente apartado veremos como ésta es una característica también de la muestra de la entrevista semiestructurada.

Figura 5.5 y Tabla 5.8. El curso del agresor (ignorar)



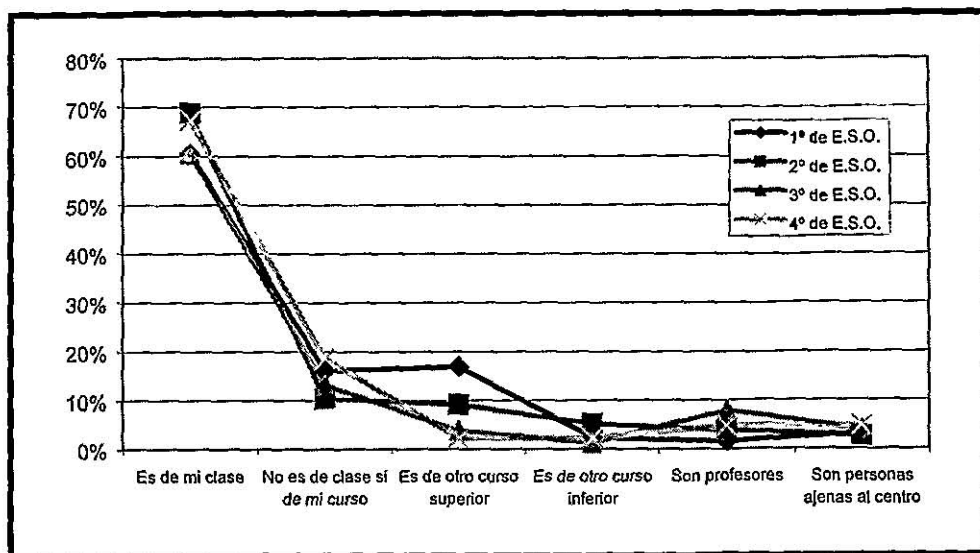
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	60%	64%	62%	57%
No es de clase sí de mi curso	15%	28%	20%	20%
Es de otro curso superior	18%	11%	11%	6%
Es de otro curso inferior	8%	2%	0%	2%
Son profesores	3%	1%	3%	5%
Son personas ajenas al centro	5%	9%	7%	11%
N=	417			

b. No dejar participar

Como vemos en la figura 5.6 la distribución es homogénea exceptuando la categoría "es de otro curso superior" donde hay una diferencia significativa ($p < 0,006$) entre 1º y el resto de los cursos. Volvemos a ver como los de 1º curso son agredidos de forma más habitual por compañeros mayores que los de otros cursos.

Debemos señalar que *ignorar* y *no dejar participar* son las únicas conductas que para los sujetos son realizadas por profesores, dejando muy claro que el porcentaje es muy bajo en relación con los que opinan que son compañeros los que lo hacen. En el resto de comportamientos los porcentajes son tan bajos (1%) e incluso inexistentes que no hablaremos de ellos.

Figura 5.6 y tabla 5.9. El curso del agresor (No dejar participar)



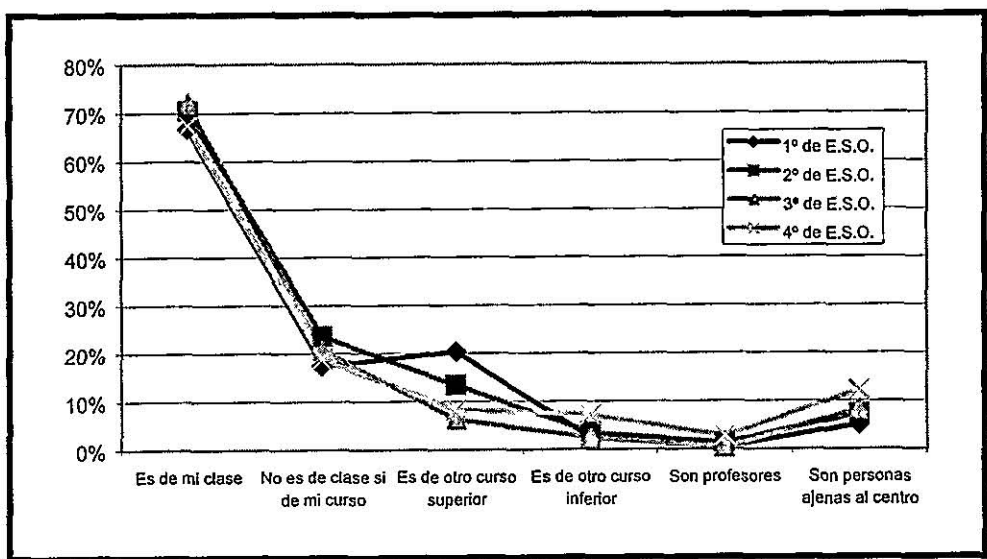
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	61%	69%	61%	67%
No es de clase sí de mi curso	16%	10%	13%	19%
Es de otro curso superior	17%	9%	4%	2%
Es de otro curso inferior	2%	5%	1%	2%
Son profesores	2%	4%	8%	5%
Son personas ajenas al centro	3%	3%	4%	5%
N=	320			

c. Insultar

Para los insultos (figura 5.7) la distribución se presenta con diferencias significativas en dos categorías "es de un curso superior" y "es de un curso inferior", así en el primer caso los de 1º se diferencian del resto, sobre todo de los de 3º ($p<0,000$) al decir que son insultados más por alumnos mayores. Por otro lado en el segundo caso son los de 4º los que se diferencian ($p< 0,06$) al decir que les insultan alumnos más pequeños, eso sí en porcentajes muy bajos.

Por otro lado en 4º hay un porcentaje del 12% insultados por gente ajena al centro.

Figura 5.7 y tabla 5.10. El curso del agresor (Insultar)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	67%	70%	72%	67%
No es de clase sí de mi curso	17%	24%	21%	19%
Es de otro curso superior	20%	13%	6%	8%
Es de otro curso inferior	2%	4%	2%	7%
Son profesores	1%	1%	0%	3%
Son personas ajenas al centro	5%	7%	8%	12%
N=	1051			

d. Poner notes

La distribución de esta categoría es homogénea por edad excepto, como en los casos anteriores el curso de 1º que para la categoría de respuesta "es de un curso superior al mío" vuelve a haber una diferencia significativa ($p < 0,01$) con el resto de los cursos.

Tabla 5.11. El curso del agresor (Poner notes)

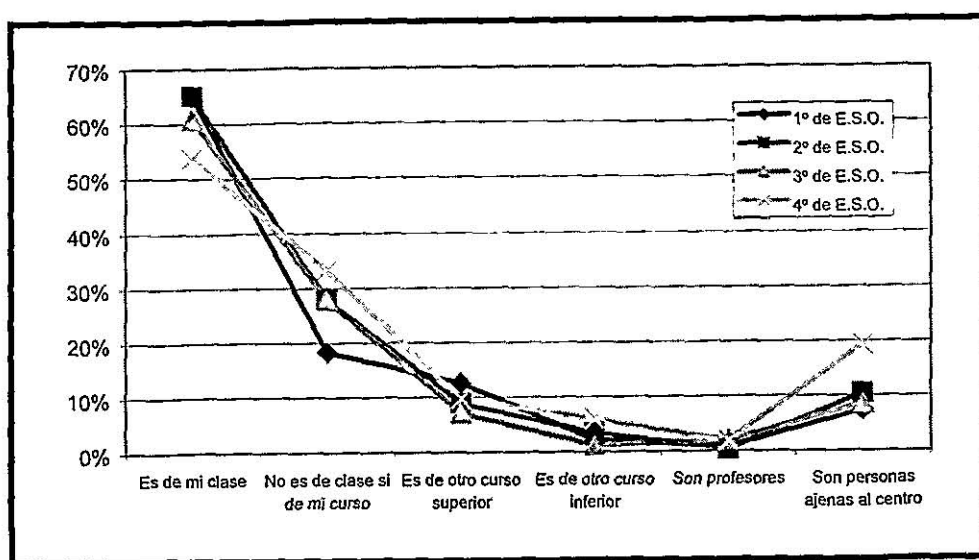
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	76%	76%	79%	79%
No es de clase sí de mi curso	15%	22%	15%	19%
Es de otro curso superior	14%	8%	5%	5%
Es de otro curso inferior	1%	3%	2%	3%
Son profesores	1%	0%	2%	1%
Son personas ajenas al centro	5%	6%	6%	9%
N=	1043			

e. Hablar mal

Según la figura 5.8 en este caso existen diferencias significativas en la categoría "es de mi clase" ($p < 0,05$) puesto que los de 4º (53,7%) están por debajo, en esta categoría, del resto de los cursos, también en la categoría "no es de clase sí del curso" ($p < 0,004$) donde los de 1º tiene el porcentaje más bajo (18,3%). Otra diferencia es en la categoría "es de un curso inferior" ($p < 0,002$), que al igual que antes es más utilizada por los de 4º.

Por último hay una diferencia significativa ($p < 0,000$) entre 4º y el resto de los cursos para "son personas ajenas" las que hablan mal de alguien. Esta tendencia ya se ha visto en otros comportamientos, puede venir dado porque son los mayores los que más salen a la calle, y por tanto tiene más posibilidades de tener algún tipo de problema fuera del centro.

Figura 5.8. y tabla 5.12. El curso del agresor (Hablar mal)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	65%	65%	61%	54%
No es de clase sí de mi curso	18%	28%	28%	33%
Es de otro curso superior	13%	9%	7%	10%
Es de otro curso inferior	2%	4%	1%	6%
Son profesores	1%	0%	2%	2%
Son personas ajenas al centro	7%	11%	9%	19%
N=	959			

f. Esconder cosas

Como vemos en la tabla 5.13 la distribución es muy homogénea, sin existir diferencias significativas entre los cursos. La mayoría de los alumnos dicen que son los compañeros de clase quienes le esconden cosas.

Tabla 5.13. El curso del agresor (Esconder cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	86%	90%	85%	88%
No es de clase sí de mi curso	8%	5%	6%	8%
Es de otro curso superior	3%	2%	2%	1%
Es de otro curso inferior	1%	0%	0%	0%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	2%	3%	2%	2%
N=	625			

g. Romper cosas

La distribución como nos muestra la tabla 5.14 también es homogénea, como en el caso anterior.

Tabla 5.14. El curso del agresor (Romper cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	54%	80%	70%	65%
No es de clase sí de mi curso	16%	10%	4%	12%
Es de otro curso superior	7%	5%	2%	4%
Es de otro curso inferior	5%	5%	0%	0%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	7%	8%	2%	0%
N=	155			

h. Robar cosas.

Vemos (figura 5.9) que hay una diferencia significativa ($p < 0,01$) en 1º para la categoría "es de un curso superior al mío", puesto que tiene el porcentaje más alto con relación a los demás cursos. Diferencia que ya hemos visto en otros comportamientos.

Figura 5.9. El curso del agresor (Robar cosas)

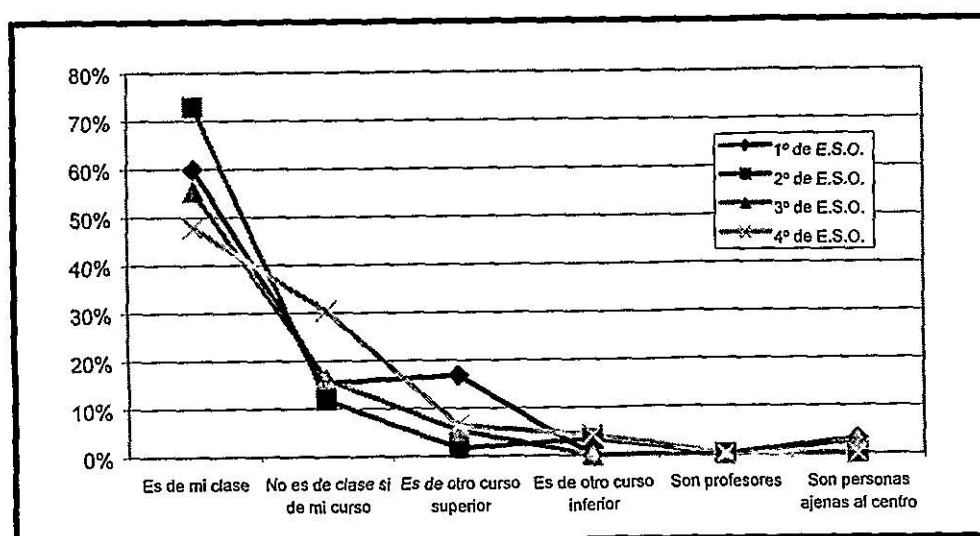


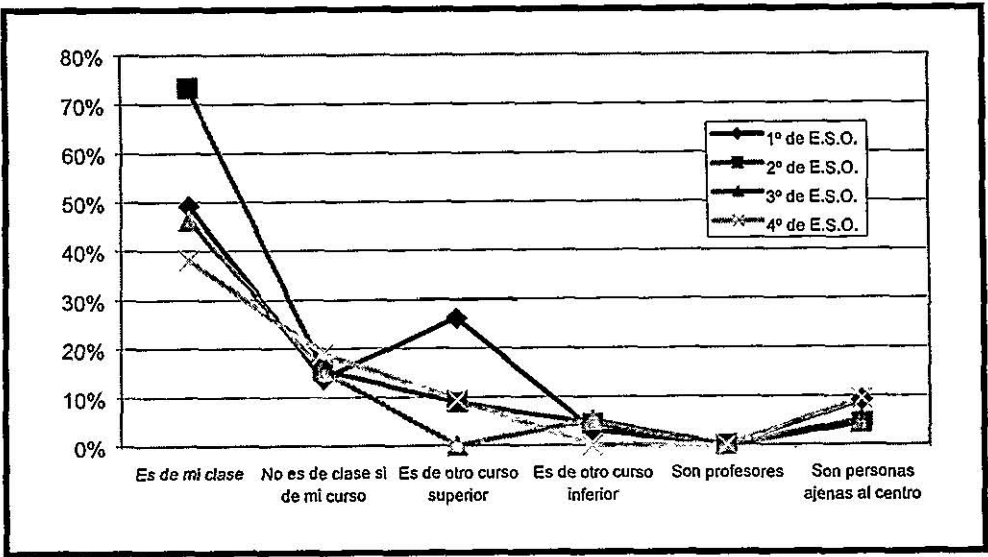
Tabla 5.15. El curso del agresor (Robar cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	60%	73%	55%	48%
No es de clase sí de mi curso	15%	12%	16%	30%
Es de otro curso superior	17%	2%	5%	7%
Es de otro curso inferior	0%	3%	0%	4%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	3%	0%	3%	0%
N=	244			

i. Pegar

Según la figura 5.10 los alumnos de 2º dicen más que son de su misma clase los que les pegan que el resto de los cursos de forma significativa ($p<0,02$), y los de 1º curso dicen más que son los de cursos superiores los que les pegan también de forma significativa en comparación con el resto de los cursos ($p<0,001$).

Figura 5.10 y tabla 5.16. El curso del agresor (Pegar)



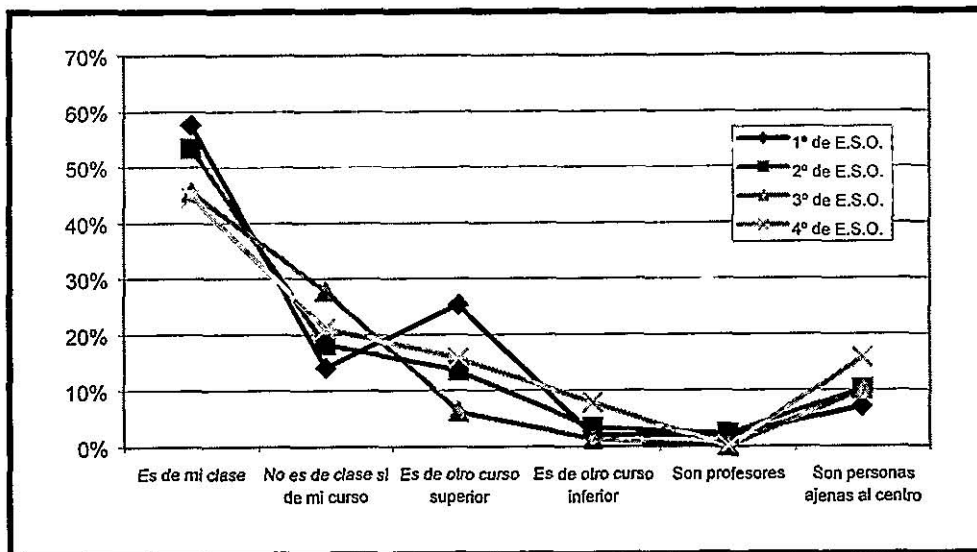
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	49%	73%	46%	38%
No es de clase sí de mi curso	14%	16%	15%	19%
Es de otro curso superior	26%	9%	0%	10%
Es de otro curso inferior	3%	4%	5%	0%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	9%	4%	5%	10%
N=	170			

j. Amenazar para meter miedo

Vemos diferencias ($p < 0,006$) para los de 1º en "es de un curso superior". También vemos como los de 4º opinan con porcentajes más altos que el resto que son de otro curso inferior los que les amenazan.

Como vemos en la figura 5.11 los de 4º tiene un porcentaje por encima del 15% en la categoría "son personas ajenas", volvemos a opinar que los mayores al ser los que más tiempo pasan fuera del centro son los que más riesgos tienen de sufrir alguno de estos comportamientos por personas ajenas a éste. Esta diferencia no es significativa como en otros comportamientos, porque esta conducta también se da con más porcentaje en 1º, 2º y 3º en comparación con otras conductas.

Figura 5.11 y tabla 5.17. El curso del agresor (Amenazar para meter miedo)

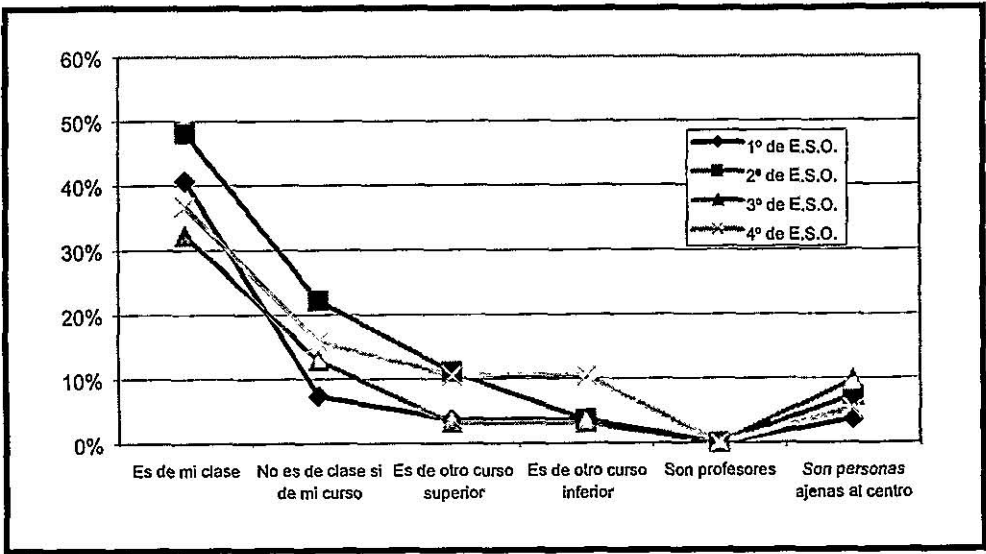


	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	58%	53%	46%	45%
No es de clase sí de mi curso	14%	18%	28%	21%
Es de otro curso superior	25%	14%	6%	16%
Es de otro curso inferior	2%	3%	1%	8%
Son profesores	2%	2%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	7%	10%	10%	16%
N=	304			

k. Acosar sexualmente

La distribución es homogénea para todos los cursos, aunque podemos ver en la figura 5.12 como la distribución de la categoría "es de un curso superior" se distribuye de forma distinta a lo que hemos visto hasta ahora, puesto que son los mayores los que con un porcentaje cercano al 10% dicen que son los de un curso superior los que les acosan sexualmente, de la misma forma con un porcentaje similar son los que dicen que son acosados sexualmente por los de un curso inferior al suyo.

Figura 5.12 y tabla 5.18. El curso del agresor (Acosar sexualmente)



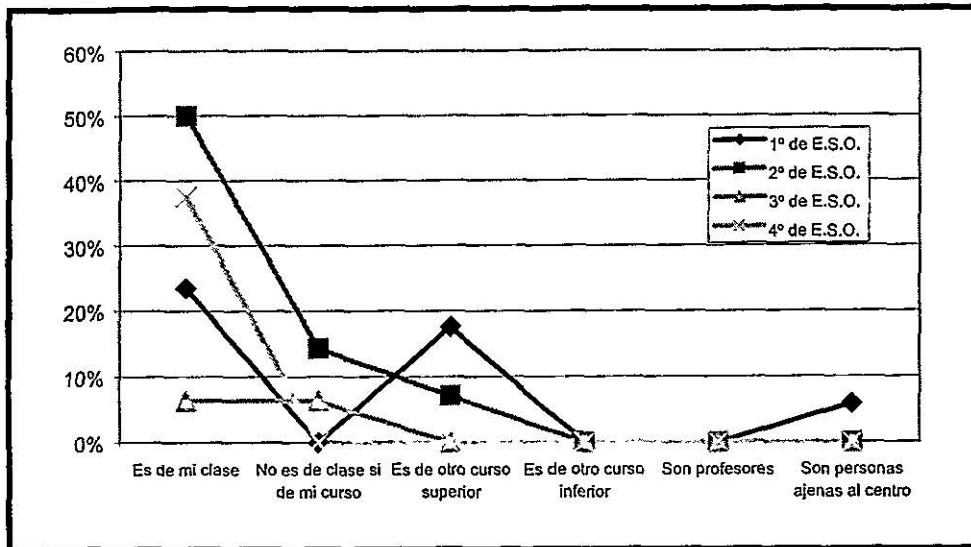
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	41%	48%	32%	37%
No es de clase sí de mi curso	7%	22%	13%	16%
Es de otro curso superior	4%	11%	3%	11%
Es de otro curso inferior	4%	4%	3%	11%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	4%	7%	10%	5%
N=	104			

l. Obligar a hacer cosas

La figura 5.13 nos muestra una distribución donde hay una diferencia entre 2º y 3º en la categoría "es de mi clase", los datos muestran que los de 2º son obligados a hacer cosas por los de su misma clase en una proporción significativamente ($p<0,05$)

mayor que los de 3º. Un dato curioso en este caso es que en 3º es casi inexistente este comportamiento.

Figura 5.13 y tabla 5.19. El curso del agresor (Obligar a hacer cosas)



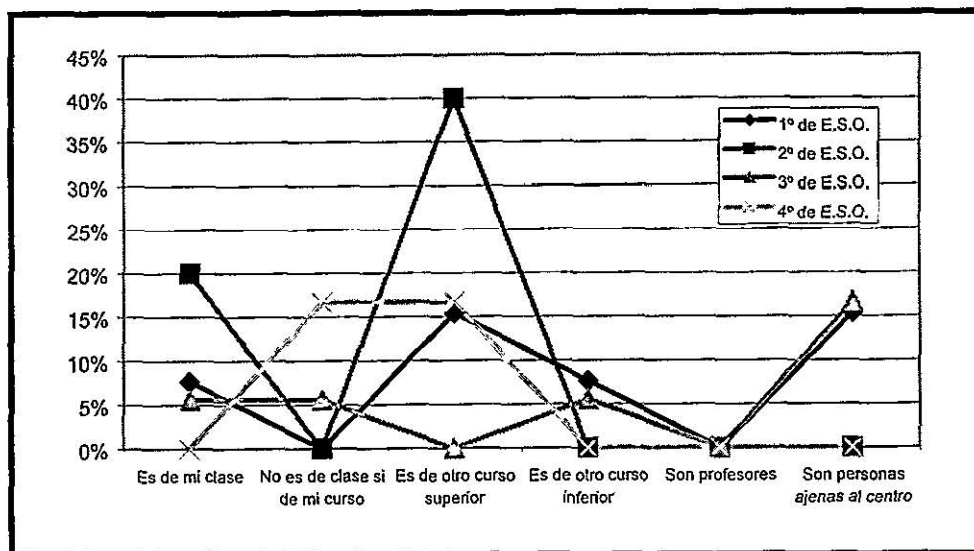
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	24%	50%	6%	38%
No es de clase sí de mi curso	0%	14%	6%	0%
Es de otro curso superior	18%	7%	0%	0%
Es de otro curso inferior	0%	0%	0%	0%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	6%	0%	0%	0%
N=	55			

m. Amenazar con armas.

Esta figura 5.14 es la única que muestra una distribución que se aleja de la norma. En el resto de los comportamientos, como hemos visto, los porcentajes más altos para todos los cursos se daban en la categoría "es de mi clase". Sin embargo en este caso se dan para 1º, 2º y 4º el porcentaje más alto en la categoría "es de un curso superior", con una diferencia significativa ($p < 0,05$) para 2º respecto al resto y con una diferencia también significativa ($p < 0,05$) para 3º que tiene un 0% de respuesta respecto al resto. Está claro que es más difícil que los alumnos más pequeños tengan armas de ahí que este caso la respuesta con el porcentaje más alto sea la de que este comportamiento lo hacen alumnos de un curso superior e incluso personas ajenas al centro.

El último dato se refiere a que en los cursos de 1º y 3º hay un porcentaje en torno al 15% que dice que han sido amenazados con armas por persona ajenas al centro. Curiosamente ningún alumno de 4º dice haber sufrido este tipo de amenaza cuando suelen ser los de este curso los que dan porcentajes más altos en esta categoría respecto al resto de comportamientos.

Figura 5.14 y tabla 5.20. El curso del agresor (Amenazar con armas)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Es de mi clase	8%	20%	6%	0%
No es de clase sí de mi curso	0%	0%	6%	17%
Es de otro curso superior	15%	40%	0%	17%
Es de otro curso inferior	8%	0%	6%	0%
Son profesores	0%	0%	0%	0%
Son personas ajenas al centro	15%	0%	17%	0%
N=	47			

Para concluir podemos decir que los análisis de las respuestas a la pregunta de qué curso es quién maltrata muestran ciertas características como son:

- La mayoría de los alumnos de los cuatro cursos dicen sufrir los comportamientos antes comentados por compañeros de su misma clase, exceptuando las amenazas con armas que suelen ser llevadas a cabo por alumnos mayores o personas ajenas al centro.

- Los alumnos de primero son los que más dicen, para casi todos los comportamientos y en comparación con el resto de los cursos, que son alumnos de cursos superiores los que les maltratan.
- Por lo general los profesores no llevan a cabo estos comportamientos contra los alumnos, sólo y en un bajo porcentaje, hay alumnos que dicen que hay profesores que *ignoran o no dejan participar*.
- Son los alumnos mayores (4º de la E.S.O.) los que más reconocen sufrir alguno de los comportamientos antes comentado por personas *ajenas al centro*.

b.- Género del agresor

En esta pregunta analizamos las respuestas de los alumnos sobre el género de la persona o personas que llevan a cabo cada tipo de comportamiento agresivo. En general la muestra se distribuye de forma homogénea en los distintos tipos de agresiones, habiendo pocas diferencias significativas entre las edades.

Debido a esta homogeneidad nos referiremos sólo a los comportamientos donde encontremos diferencias significativas o tendencias reseñables.

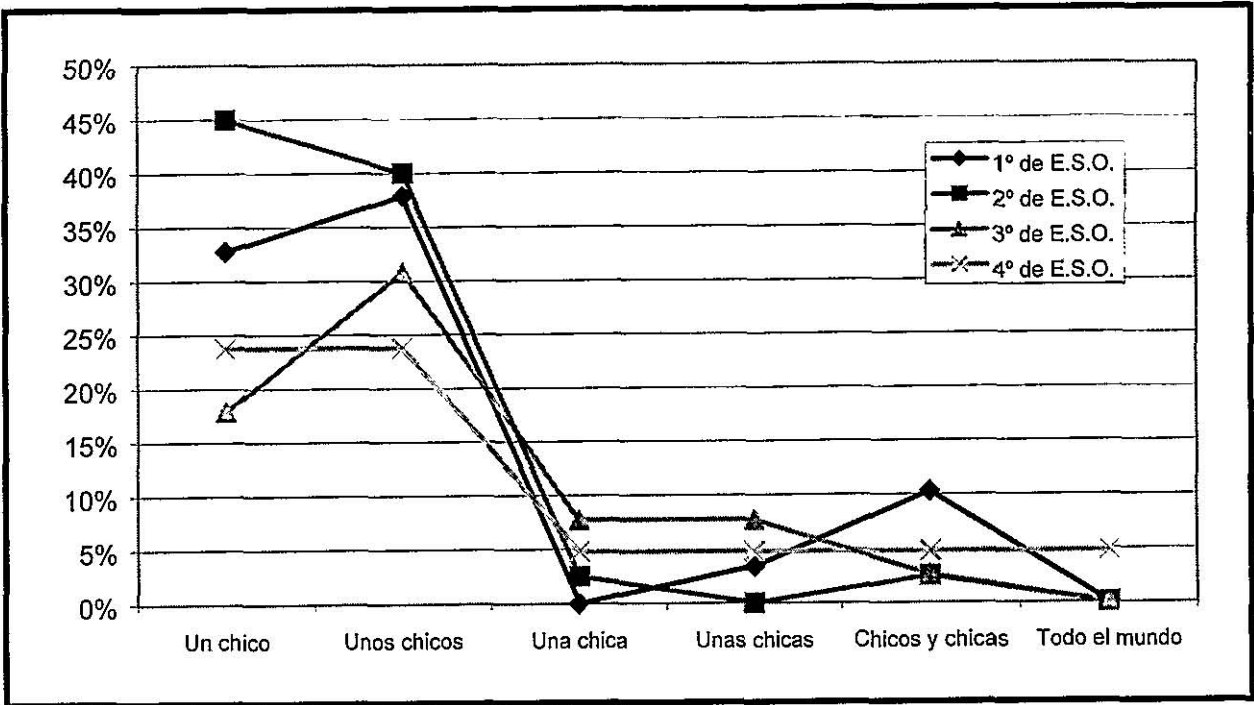
Como se ven en la distribución general de esta pregunta (ver anexo ()) es un chico o unos chicos los que llevan a cabo estos tipos de comportamientos, exceptuando *hablar mal* en el cual el porcentaje más alto está en las chicas. La distribución por cursos sigue esta lógica de forma homogénea excepto en los siguientes casos:

a. Pegar

Como vemos en la figura 5.15, la distribución de la categoría chico no es homogénea, así los de 2º son los que más eligen esta categoría frente a los de 3º que son los que menos lo hacen, con una diferencia significativa ($p < 0,05$).

En el caso de la categoría chicos y chicas son los de 1º los que más eligen esta categoría con una diferencia significativa respecto a los otros cursos ($p<0,05$). Es decir, son los alumnos de 1º los más dicen que han sido agredidos físicamente por grupos mixtos de chicos y chicas, como veremos en la comparación con los datos extraídos de las respuestas de los participantes en el estudio realizado por medio de la entrevista, este dato también se encuentra en los alumnos más jóvenes estudiados por medio de esta herramienta metodológica.

Figura 5.15 y tabla 5.21. El género del agresor (Pegar)



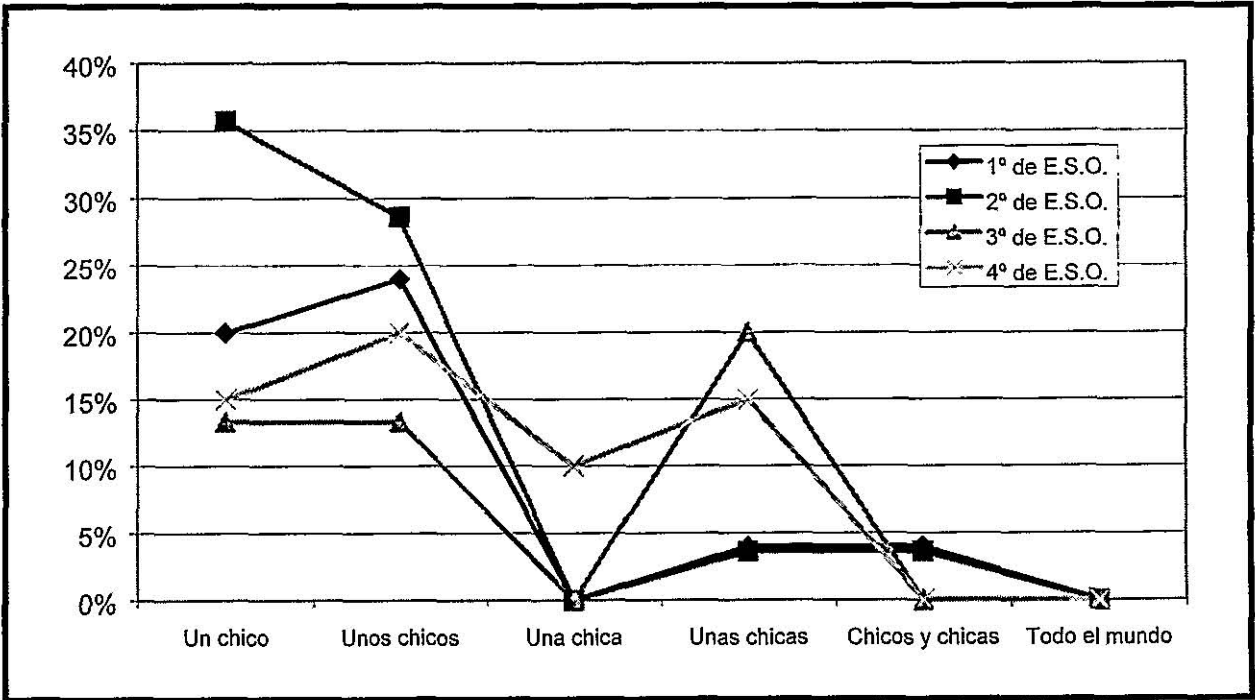
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Un chico	33%	45%	18%	24%
Unos chicos	38%	40%	31%	24%
Una chica	0%	3%	8%	5%
Unas chicas	3%	0%	8%	5%
Chicos y chicas	10%	3%	3%	5%
Todo el mundo	0%	0%	0%	5%
N=	158			

b. Acosar sexualmente

En este caso no hay diferencias significativas, pero sí vemos (figura 5.16) alguna tendencia reseñable, como por ejemplo para los de 2º (36%) el acoso sexual lo lleva a

cabo un chico, mientras que los de 3º y 4º eligen esta opción por debajo del 15%. Frente a esta situación se da la contraria en la categoría de chicas. Es decir, que aunque sean solos o en grupo los chicos siguen siendo los que más ejercen el acoso sexual, aunque esta situación desciende con la edad. Sin embargo es cierto que el porcentaje de alumnos que dicen haber sido acosado sexualmente por una chica o chicas aumenta a partir de 3º. No debemos olvidar que dentro del acoso sexual que se definía en el cuestionario utilizado por el Informe (ver anexo) se incluía las agresiones verbales con contenido sexual. Esto podría explicar que en plena adolescencia las chicas empiecen a utilizar esa verbalizaciones con el propósito de interactuar con los chicos.

Figura 5.16 y tabla 5.22. El género del agresor (Acosar sexualmente)

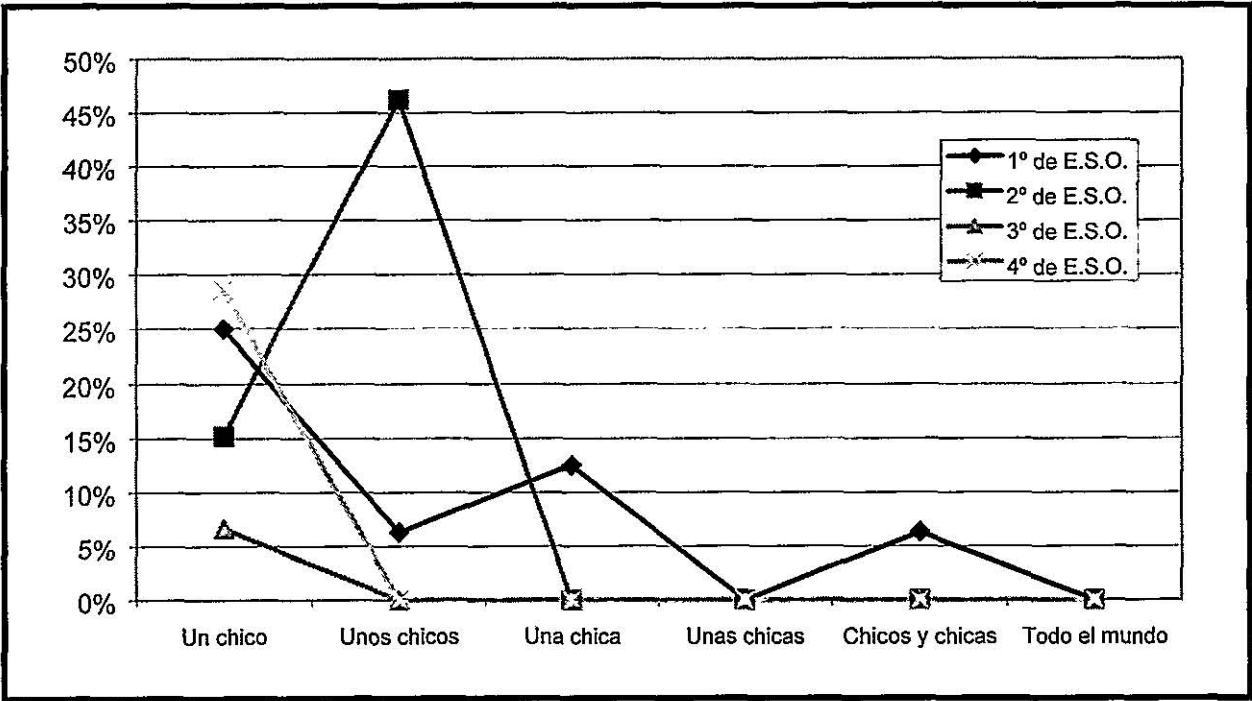


	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Un chico	20%	36%	13%	15%
Unos chicos	24%	29%	13%	20%
Una chica	0%	0%	0%	10%
Unas chicas	4%	4%	20%	15%
Chicos y chicas	4%	4%	0%	0%
Todo el mundo	0%	0%	0%	0%
N=	103			

c. Obligar a hacer cosas

Es en el 2º curso (figura 5.17) donde de forma significativa ($p<0,05$) se identifica más a los grupos de chicos como autores de las conductas en las que obligan a alguien a hacer algo. En el caso de la categoría "chica" son los de 1º los que significativamente utilizan más esta categoría ($p<0,05$). De igual forma, aunque con un porcentaje más bajo son los únicos que utilizan la categoría mixta, volvemos a hacer hincapié en la comparación que más adelante haremos con los datos de la entrevista.

Figura 5.17 y tabla 5.23. El género del agresor (Obligar a hacer cosas)

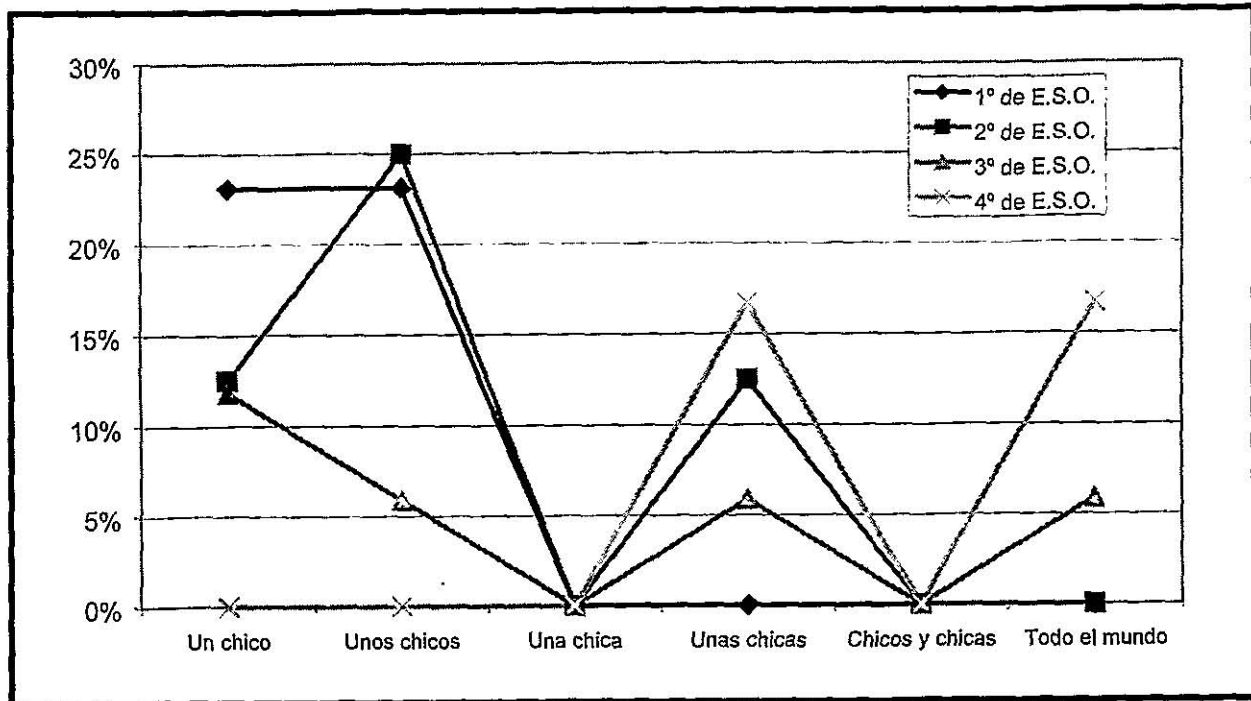


	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Un chico	25%	15%	7%	29%
Unos chicos	6%	46%	0%	0%
Una chica	13%	0%	0%	0%
Unas chicas	0%	0%	0%	0%
Chicos y chicas	6%	0%	0%	0%
Todo el mundo	0%	0%	0%	0%
N=	51			

d. Amenazar con armas

Esta categoría se distribuye homogéneamente (figura 5.18), aunque vemos que los alumnos de 1º son amenazados con armas con un porcentaje más alto por chicos, frente a los de 4º que son amenazados con un porcentaje más alto por chicas. Sin ser significativa esta diferencia es reseñable.

Figura 5.18 y tabla 5.24. El género del agresor (Amenazar con armas)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
Un chico	23%	13%	12%	0%
Unos chicos	23%	25%	6%	0%
Una chica	0%	0%	0%	0%
Unas chicas	0%	13%	6%	17%
Chicos y chicas	0%	0%	0%	0%
Todo el mundo	0%	0%	6%	17%
N=	44			

En el análisis por género se ha visto que en la mayoría de las agresiones los chicos eligen de forma significativa más la categoría "unos chicos" y las chicas "unas chicas". Es decir, que a los chicos les agreden grupos de chicos, y a las chicas también, pero cuando las chicas agreden sólo agreden a otras chicas, nunca a chicos y lo hacen en grupo. Esto se da para casi todos los tipos de agresión excepto para acoso sexual, y amenazar con armas y robar donde no hay diferencias por género.

c. El escenario de las situaciones de maltrato

En esta apartado analizaremos las respuestas de los alumnos a la pregunta sobre dónde se dan los episodios del maltrato. Una diferencia que se repite en todas las agresiones menos en las físicas indirectas y en las amenazas con armas, es que los alumnos más pequeños siempre tienen porcentajes más altos en la categoría "patio" con relación a los más mayores. Es decir, los alumnos de 1º y 2º sufren más casi todas las agresiones en el patio frente a los más mayores que no sufren tanto esas agresiones en el patio, y suelen hacerlo más en el aula.

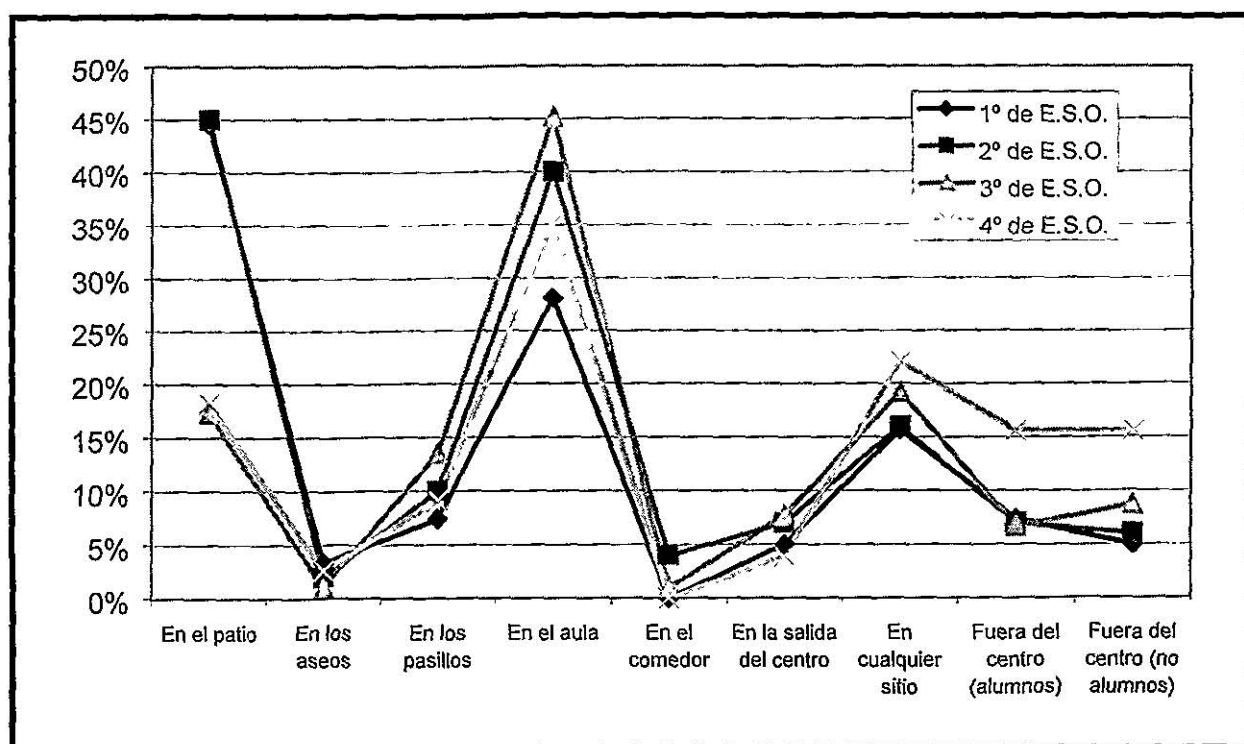
Veámoslo por cada tipo de agresión

a. Ignorar

Como vemos en la figura 5.19 los de 1º y 2º tienen porcentajes significativamente más altos en la categoría "patio" ($p < 0,000$).

También podemos ver que los de 4º tienen porcentajes significativamente más altos en la categoría "fuera del centro por alumnos ajenos a éste" ($p < 0,05$). La explicación podría ser la misma que la que hemos dado cuando veíamos diferencias en la persona que llevaba a cabo el maltrato, donde en algunos casos los mayores decían que se lo hacían personas ajenas al centro. Recordemos que esta explicación se basaba en el hecho de que los mayores solían estar en el recreo más tiempo fuera del centro que los más pequeños

Figura 5.19 y tabla 5.25. El escenario del maltrato (Ignorar)

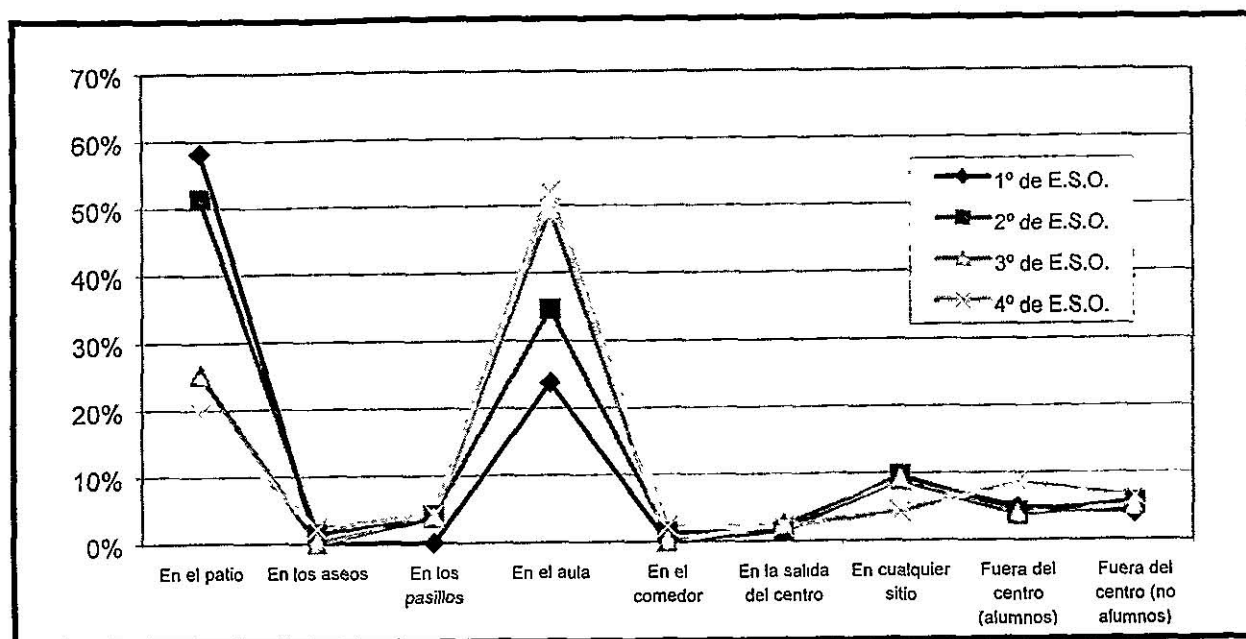


	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	45%	45%	17%	18%
En los aseos	3%	2%	1%	3%
En los pasillos	7%	10%	14%	9%
En el aula	28%	40%	45%	35%
En el comedor	0%	4%	1%	0%
En la salida del centro	5%	7%	8%	4%
En cualquier sitio	16%	16%	19%	22%
Fuera del centro (alumnos)	7%	7%	7%	16%
Fuera del centro (no alumnos)	5%	6%	9%	16%
N=	402			

b. No dejar participar

Volvemos a ver (figura 5.20) diferencias significativas para 1º y 2º en la categoría "patio" ($p < 0,000$) y vemos la situación contraria para la categoría "aula", es decir, es más utilizada por los de 3º y 4º de forma significativa ($p < 0,000$)

Figura 5.20 y tabla 5.26. El escenario del maltrato (No dejar participar)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	58%	51%	25%	20%
En los aseos	0%	1%	0%	2%
En los pasillos	0%	4%	4%	4%
En el aula	24%	35%	49%	52%
En el comedor	0%	1%	0%	2%
En la salida del centro	2%	1%	3%	2%
En cualquier sitio	9%	10%	9%	4%
Fuera del centro (alumnos)	5%	4%	4%	9%
Fuera del centro (no alumnos)	4%	6%	5%	7%
N=	319			

c. Insultar

Se vuelve a repetir la diferencia entre 1º y 2º con 3º y 4º respecto a la categoría "patio" ($p < 0,000$) (Tabla 5.27)

Tabla 5.27. El escenario del maltrato (Insultar)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	49%	36%	25%	26%
En los aseos	3%	2%	3%	4%
En los pasillos	9%	10%	13%	15%
En el aula	36%	42%	50%	48%
En el comedor	2%	3%	0%	2%
En la salida del centro	9%	6%	5%	8%
En cualquier sitio	18%	24%	22%	24%
Fuera del centro (alumnos)	7%	7%	6%	9%
Fuera del centro (no alumnos)	4%	7%	6%	6%
N=	1048			

d. Poner motes.

Además de la diferencia en "patio" que se repite como en las conductas anteriores (Tabla 5.28), se dan diferencias en el "aula" donde los de 1º tienen porcentajes más bajos que los demás.

Por último de la misma forma que para ignorar, los alumnos de 4º dicen de forma significativa más que les ponen motes fuera del colegio por alumnos que no son del centro que el resto de los cursos ($p < 0,05$).

Tabla 5.28. El escenario del maltrato (Poner motes)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	40%	31%	21%	17%
En los aseos	3%	3%	1%	2%
En los pasillos	9%	8%	9%	11%
En el aula	38%	48%	53%	55%
En el comedor	0%	3%	0%	1%
En la salida del centro	6%	4%	4%	5%
En cualquier sitio	22%	22%	22%	23%
Fuera del centro (alumnos)	8%	7%	6%	10%
Fuera del centro (no alumnos)	4%	3%	4%	8%
N=	1022			

e. Hablar mal

Se repite la diferencia en "patio" ($p < 0,000$) y en la categoría "fuera del colegio por personas ajenas a éste" ($p < 0,01$) (Tabla 5.29), como en el caso anterior

Tabla 5.29. El escenario del maltrato (Hablar mal)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	32%	32%	23%	18%
En los aseos	4%	5%	4%	8%
En los pasillos	8%	8%	9%	11%
En el aula	22%	29%	28%	32%
En el comedor	1%	2%	0%	1%
En la salida del centro	6%	5%	7%	7%
En cualquier sitio	27%	27%	27%	32%
Fuera del centro (alumnos)	16%	15%	14%	20%
Fuera del centro (no alumnos)	8%	7%	5%	13%
N=	954			

f. Agresión física indirecta

Hemos decidido analizar bajo un mismo epígrafe las tres conductas que tienen que ver con agresiones físicas indirectas, es decir, esconder cosas, romper cosas y robar cosas, puesto que se distribuyen de forma muy parecida.

En los tres casos los cuatro cursos se comportan como uno, la homogeneidad es casi absoluta por lo tanto hablar de diferencias entre cursos no tiene sentido, excepto en la conducta de romper cosas donde hay una diferencia significativa de 2º respecto al resto de cursos para la categoría "en cualquier sitio", este curso tiene un porcentaje superior al resto de los cursos.

Tabla 5.30. El escenario del maltrato (Esconder cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	6%	6%	3%	4%
En los aseos	1%	1%	1%	1%
En los pasillos	1%	3%	2%	1%
En el aula	81%	81%	82%	85%
En el comedor	0%	1%	0%	0%
En la salida del centro	1%	2%	3%	0%
En cualquier sitio	5%	5%	3%	3%
Fuera del centro (alumnos)	2%	1%	1%	1%
Fuera del centro (no alumnos)	1%	2%	0%	1%
N=	583			

Tabla 5.31. El escenario del maltrato (Romper cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	5%	8%	0%	4%
En los aseos	2%	0%	0%	0%
En los pasillos	5%	3%	2%	0%
En el aula	63%	69%	70%	74%
En el comedor	0%	3%	2%	0%
En la salida del centro	0%	0%	0%	0%
En cualquier sitio	5%	11%	0%	0%
Fuera del centro (alumnos)	0%	0%	2%	0%
Fuera del centro (no alumnos)	2%	0%	0%	0%
N=	151			

Tabla 5.32. El escenario del maltrato (Robar cosas)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	5%	7%	3%	5%
En los aseos	0%	2%	0%	0%
En los pasillos	0%	2%	4%	0%
En el aula	71%	74%	72%	74%
En el comedor	0%	3%	0%	0%
En la salida del centro	2%	2%	1%	2%
En cualquier sitio	8%	3%	0%	2%
Fuera del centro (alumnos)	2%	3%	0%	0%
Fuera del centro (no alumnos)	0%	0%	3%	0%
N=	236			

g. Pegar

Se repiten las diferencias para "patio" y se añade una nueva (figura 5.21), los de 4º difieren significativamente de los demás cursos en la categoría "pasillo", dicen los alumnos de 4º más que otros cursos que sufren en este lugar agresiones físicas directas ($p<0,05$). Parece que los más mayores aprovecha el alboroto que se forman en los pasillos par agredir físicamente a sus compañeros.

Figura 5.21. El escenario del maltrato (Pegar)

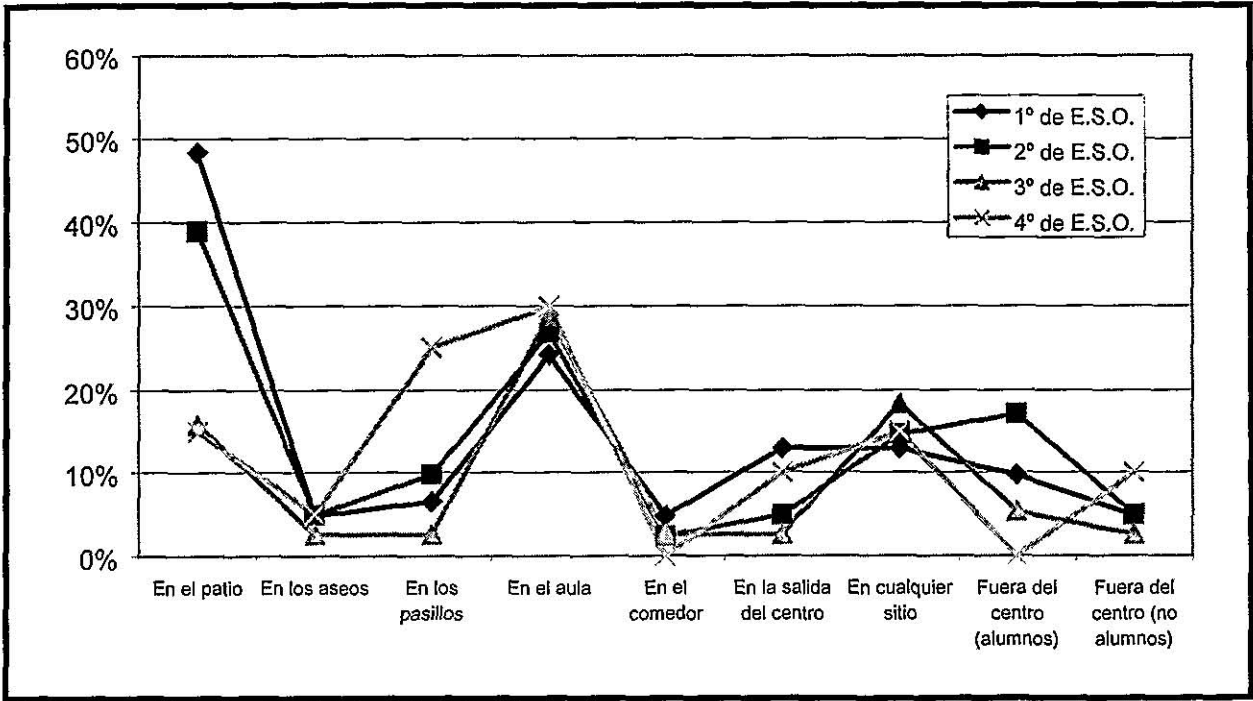


Tabla 5.33. El escenario del maltrato (Pegar)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	48%	39%	16%	15%
En los aseos	5%	5%	3%	5%
En los pasillos	7%	10%	3%	25%
En el aula	24%	27%	29%	30%
En el comedor	5%	2%	3%	0%
En la salida del centro	13%	5%	3%	10%
En cualquier sitio	13%	15%	18%	15%
Fuera del centro (alumnos)	10%	17%	5%	0%
Fuera del centro (no alumnos)	5%	5%	3%	10%
N=	161			

h. Amenazar para meter miedo

Esta figura 5.22 muestra unos resultados iguales que la anterior excepto que las diferencias en la categoría "pasillo" no son significativas, pero muestran una tendencia donde los mayores sufren en este lugar amenazas con un porcentaje más alto que los pequeños.

Figura 5.22. El escenario del maltrato (Amenazar para meter miedo)

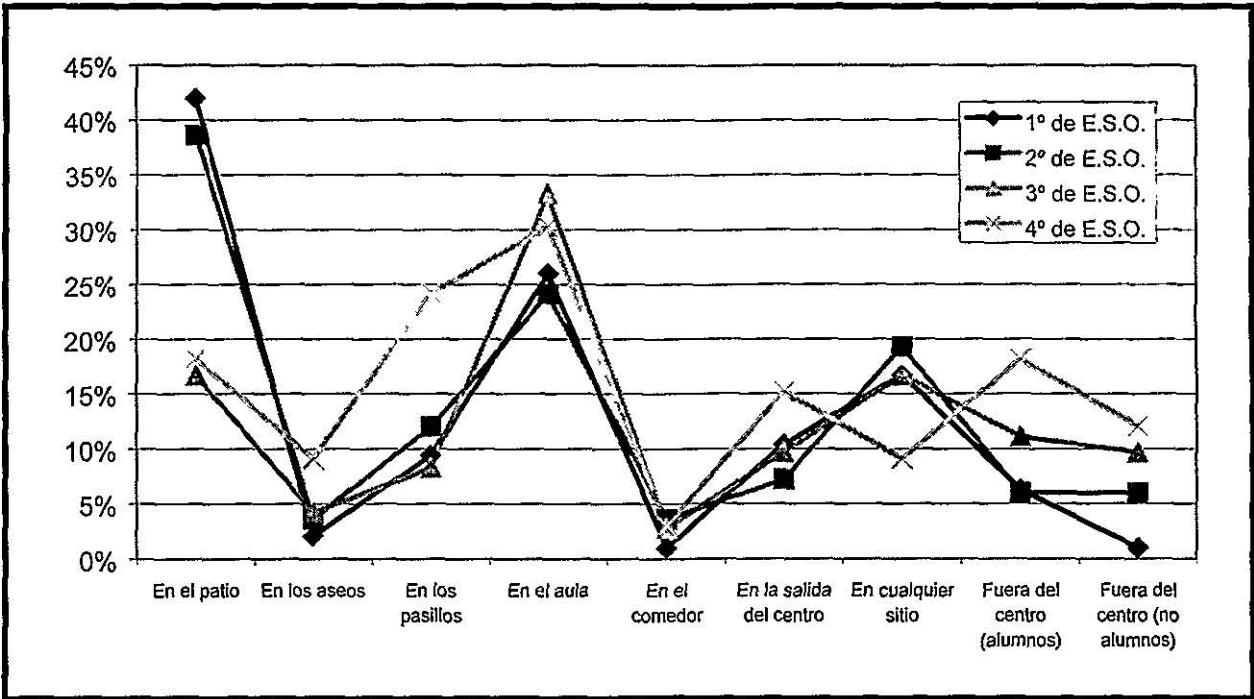


Tabla 5.34. El escenario del maltrato (Amenazar para meter miedo)

	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	42%	39%	17%	18%
En los aseos	2%	4%	4%	9%
En los pasillos	9%	12%	8%	24%
En el aula	26%	24%	33%	30%
En el comedor	1%	4%	3%	3%
En la salida del centro	10%	7%	10%	15%
En cualquier sitio	17%	19%	17%	9%
Fuera del centro (alumnos)	6%	6%	11%	18%
Fuera del centro (no alumnos)	1%	6%	10%	12%
N=	284			

i. Acosar sexualmente

Como se ve en la tabla 5.35 también se da la diferencia en "patio" y se ve una diferencia, sin ser significativa, en la categoría "aula" donde los de 4º dicen sufrir más acoso sexual que cualquier otro curso.

Tabla 5.35. El escenario del maltrato (Acosar sexualmente)

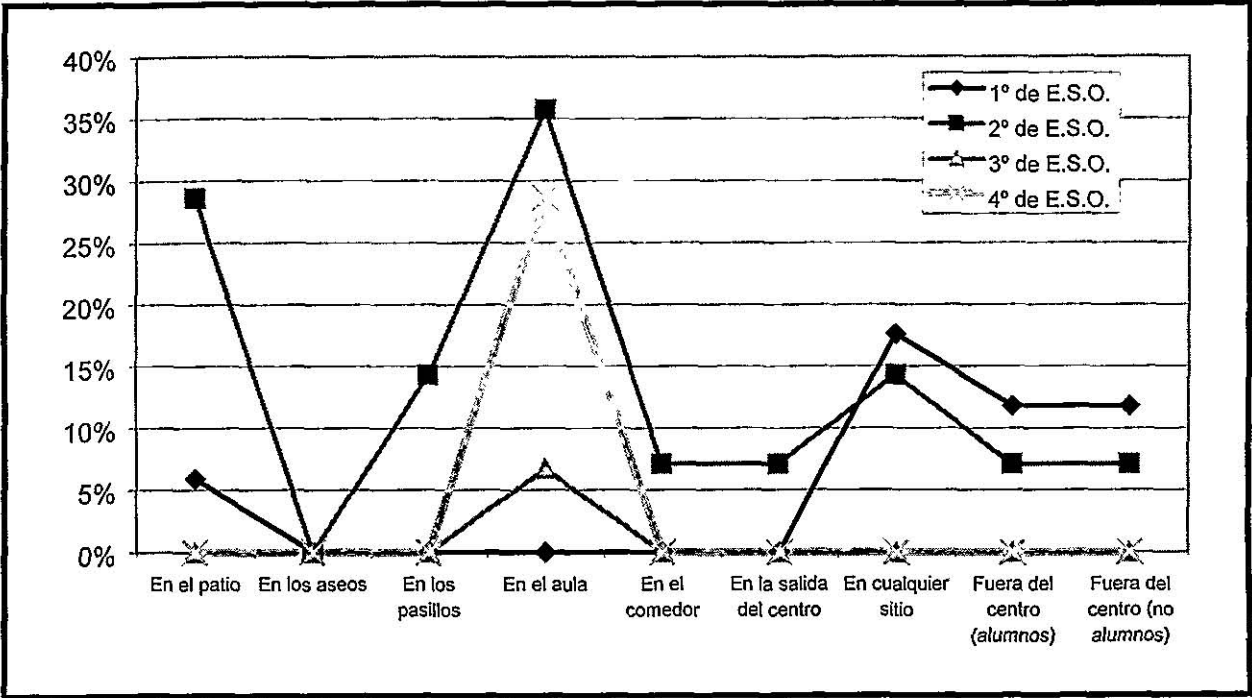
	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	19%	26%	6%	0%
En los aseos	0%	7%	0%	0%
En los pasillos	8%	19%	13%	20%
En el aula	23%	19%	19%	30%
En el comedor	4%	0%	0%	0%
En la salida del centro	4%	7%	6%	5%
En cualquier sitio	12%	15%	9%	15%
Fuera del centro (alumnos)	4%	7%	3%	5%
Fuera del centro (no alumnos)	8%	7%	13%	10%
N=	105			

j. Obligar a hacer cosas

Distribución significativa en "patio" y en el "aula", los alumnos de 1º no sufren esta agresión en esta ubicación mientras que los de 4º y también a los de 2º la sufren en porcentajes más altos que los de 3º ($p < 0,05$), como se muestra en la figura 5.23. Parece

que los de 1º sólo sufren este comportamiento fuera del centro y que los de 3º casi no lo sufren.

Figura 5.23. y tabla 5.36. El escenario del maltrato (Obligar a hacer cosas)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	6%	29%	0%	0%
En los aseos	0%	0%	0%	0%
En los pasillos	0%	14%	0%	0%
En el aula	0%	36%	7%	29%
En el comedor	0%	7%	0%	0%
En la salida del centro	0%	7%	0%	0%
En cualquier sitio	18%	14%	0%	0%
Fuera del centro (alumnos)	12%	7%	0%	0%
Fuera del centro (no alumnos)	12%	7%	0%	0%
N=	53			

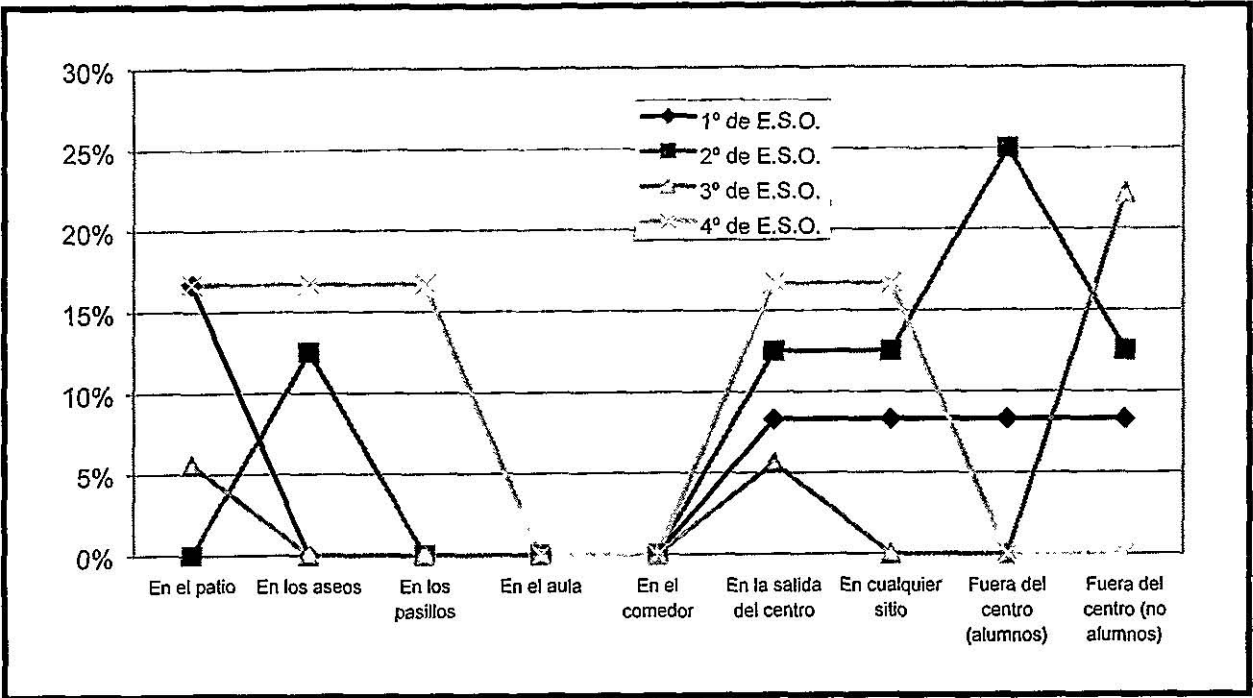
k. Amenazar con armas.

Este comportamiento se distribuye de forma muy distinta al resto, como vemos en la figura 5.24. No hay diferencias significativas, y vemos que en ninguna edad se ha dado este tipo de amenazas ni en el aula, ni en el comedor,. Sin embargo para los de 4º si se da en los pasillos mientras que para el resto de los cursos no se da en esta ubicación.

Contradictoriamente a lo que hemos comentado antes, fuera del centro se dan más este tipo de amenazas para los alumnos más pequeños, mientras que no se da para los de 4º.

Por último un dato curioso es como en el patio se dan más estas amenazas a los alumnos más pequeños y a los alumnos más mayores, frente a los de edades intermedias.

Figura 5.24 y tabla 5.37. El escenario del maltrato (Amenazar con armas)



	1º de E.S.O.	2º de E.S.O.	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.
En el patio	17%	0%	6%	17%
En los aseos	0%	13%	0%	17%
En los pasillos	0%	0%	0%	17%
En el aula	0%	0%	0%	0%
En el comedor	0%	0%	0%	0%
En la salida del centro	8%	13%	6%	17%
En cualquier sitio	8%	13%	0%	17%
Fuera del centro (alumnos)	8%	25%	0%	0%
Fuera del centro (no alumnos)	8%	13%	22%	0%
N=	44			

Para concluir, respecto a la ubicación del maltrato podemos decir:

- Los alumnos de 1º son los que más sufren estas agresiones en el *patio*.
- El curso de 2º es de transición donde desciende el número de alumnos que sufren estos comportamientos en el *patio* y aumenta los que lo sufren en el *aula*.
- En los cursos de 3º y en 4º es en el *aula* donde más se dan este tipo de agresiones

- Por último en 4º se da, con un bajo porcentaje, algunas de estas agresiones fuera del centro y en los pasillos.

5.2 Comparación entre los datos de la entrevista semiestructurada y los del cuestionario.

En este segundo apartado haremos un análisis comparativo entre los datos obtenidos por medio de la entrevista semiestructurada que se han presentado en el capítulo cuarto, los obtenidos a partir de los nuevos análisis realizados a los datos del cuestionario del informe del Defensor del Pueblo presentados en la primer apartado de este capítulo y los datos ya publicados de la investigación incluida en el Informe del Defensor del Pueblo (2001), a partir de ahora denominaremos "Informe" a todo lo que tenga que ver con éste.

No toda la información que nos ofrece la entrevista se podrá comparar con la que obtenemos del cuestionario, puesto que buena parte de la información recogida por uno y otro no siempre versa sobre los mismos contenidos.

La comparación la realizaremos siguiendo los aspectos estudiados en los que dividimos el análisis de los resultados de la entrevista.

5.2.1 Escenario del maltrato

Según se deduce de los datos de la entrevista los dos sitios donde se producen más episodios de maltrato entre iguales son el patio y el aula. Los datos que presenta el Informe nos muestran que estas dos ubicaciones son también las más habituales según la muestra que se ha utilizado. En el caso del Informe al haber hecho un examen más exhaustivo de cada uno de los comportamientos que definen el maltrato entre iguales nos encontramos que algunos comportamientos se dan más en el patio que en el aula y viceversa. Por ejemplo el "no dejar participar" se da más en el patio que en el aula, mientras que "ignorar" tiene escenarios más distribuidos y se da ligeramente más en el aula que en el patio, aunque en ambos casos de exclusión los dos lugares donde más se dan estas conductas son el aula y el patio. Vemos estas diferencias en la siguiente tabla.

Tabla 5.38. La ubicación con mayor porcentaje dependiendo de los diferentes tipos de conductas de maltrato. Informe del Defensor de Pueblo (2000).

TIPO DE AGRESIÓN	LUGAR		
	Patio	Aula	Otros
Ignorar		X	
No dejar participar	X		
Insultar		X	
Poner mote		X	
Hablar mal de alguien	X	X	
Esconder cosas			X
Romper cosas		X	
Robar cosas		X	
Pegar	X		
Amenazar para meter miedo	X		
Obligar con amenazas		X	
Acosar sexualmente		X	
Amenazar con armas	X		X

Otro factor que influye en que los sujetos señalen el patio o el aula como el escenario del maltrato es la edad, tanto en la entrevista como en los datos obtenidos en nuestros análisis por curso de la información del cuestionario que forma parte del Informe vemos que los alumnos más pequeños de ambas muestras señalan más el patio, frente a los más mayores que señalan como lugar de maltrato el aula. Recordemos que la muestra del estudio de la entrevista va de los 9 años a los 15, y la del informe va de los 12 a los 16. Vemos que los mayores de ambas muestras 15-16 años sufren más agresiones en el aula, y los más pequeños 9-12 años lo sufren en el patio. Además como se comentó en el capítulo 5 en referencia a este apartado, 2º de la E.S.O (13-14 años) es un curso de transición donde hay casi el mismo porcentaje de alumnos que señalan el patio y el aula como los lugares de riesgo.

Otro dato respecto a la edad, es que en nuestro segundo estudio los alumnos de 4º (15-16 años) sufrían más problemas que el resto fuera del colegio. Si nos vamos a la categoría equivalente en el estudio con la entrevista vemos que son los alumnos de 15 años los que más señalan la calle como lugar de conflictividad en comparación con las otras edades.

En el Informe el comedor no es un sitio excesivamente problemático, y en la entrevista para los alumnos entre los 11 y 15 años tampoco, pero sí lo es para los más pequeños de 9 años.

Parece por lo tanto que en cuanto al escenario los datos obtenidos por medio de las dos herramientas metodológicas coinciden en gran medida. Vemos que una de las razones por la que algunos datos de los dos estudios no coinciden es la edad. Parece evidente la necesidad de rebajar la edad de la muestra en los estudios sobre este fenómeno, puesto que vemos que una tendencia que se percibía a partir de los 12 años en el Informe queda confirmada si rebajamos la edad a los 9 años, es decir, que los más pequeños señalan el patio como lugar de riesgo y según aumentamos en edad esta ubicación pasa a ser el aula. De la misma forma sería necesario adaptar los cuestionarios a esas edades e incluso para indagar lo que piensan los niños más pequeños utilizar la entrevista puesto que hemos comprobado en el primer estudio se muestra como una buena herramienta para obtener información a esas edades.

5.2.2 Tipos de agresiones

Respecto al tipo de comportamiento intimidador que se utiliza de forma más frecuente la entrevista nos muestra que es la agresión verbal, más concretamente los insultos. Viendo la tabla 2.11 (capítulo 2) que presenta un resumen de la información obtenida por medio del cuestionario del Informe vemos que este dato se confirma.

Sin embargo a diferencia de la entrevistas donde el segundo comportamiento más utilizado es la agresión física directa, en el Informe (ver tabla 2.11) son los motes,

estando la agresión física directa muy por detrás de otros comportamientos como hablar mal de alguien, romper cosas, no dejar participar o amenazar para meter miedo.

En la entrevista el tercer comportamiento más utilizado son los motes, luego las amenazas, la exclusión social (ignorar y no dejar participar) y las agresiones físicas indirectas.

Parece que la muestra de la entrevista señala más la agresión física directa. Si analizamos la incidencia por edad vemos que el porcentaje de alumnos que dicen que la intimidación se lleva a cabo por medio de agresiones físicas descende con la edad, por lo tanto, dado que los más pequeños de la muestra de la entrevista tienen 9 años, esta variable de la edad puede estar influyendo en el hecho de que refieran más episodios de agresión física directa. Volvemos a ver por medio de la entrevista de la necesidad investigar edades más jóvenes para comprobar tendencias que luego se perciben a partir de los 12 años por medio de los cuestionarios.

5.2.3 Perfil del agresor o de los agresores

a. Género del agresor

Los datos de la entrevista nos dicen que los que más llevan a cabo las agresiones intimidatorias son los chicos, sea un agresor o varios, en este mismo sentido en el Informe hay dos categorías una "chico" y otras "chicos" las dos son las que más se usan para casi todos los tipos de comportamientos coincidiendo con la entrevista, salvo la excepción de dos comportamientos "*Habla mal*" que es llevado a cabo más por chicas e "*Ignorar*" que se da por igual en chicos y chicas.

En la entrevista con unos porcentajes muy parecidos a la categoría "chico" también aparece la categoría mixta "chico/chica", frente a esto en los datos del Informe aunque aparece también como la siguiente categoría más utilizada, las diferencias frente a las de chico/os son más acusadas que en la entrevista, que son casi inexistentes.

Viendo las diferencias por edad se ve cómo en la entrevista son los chicos de 9 años los que más utilizan la categoría mixta para describir a los agresores, esto posiblemente explique las diferencias entre las dos muestras, puesto que en nuestro segundo estudio sobre los datos del cuestionario que forma parte del Informe los alumnos más pequeños son de 12 años, parece que los porcentajes de esta categoría descienden con la edad.

b. Edad.

En la entrevista se analizó la edad del agresor en referencia a la de la víctima, que compararemos con la pregunta del Informe a cerca del curso del agresor, donde hay una mayoría de categorías que coinciden con la entrevista.

Según la entrevista los agresores son de la misma edad que la víctima, seguidos de los que son mayores que las víctimas, coincidiendo plenamente con los resultados de nuestro segundo estudio, que tienen los porcentajes más altos en las categorías "es de mi clase" y "es de mi curso", es decir aproximadamente de la misma edad y en tercer lugar, muy por debajo, "de un curso superior", es decir, mayor que la víctima.

Cuando vemos el análisis por edades vemos que la diferencia más significativa que se da en la entrevista son respecto a cómo los más mayores dicen menos que el agresor es de un curso superior al suyo. En el segundo estudio las diferencias significativas más importantes coinciden en que los más pequeños dicen mucho menos que los mayores que el o los agresores son de un curso superior. Parece que los más pequeños de ambas muestras 9 y 11 años en la entrevista y 12 años en el informe tienen más posibilidades de ser intimidados por alumnos mayores. Y según aumentamos en edad va descendiendo esa posibilidad, para la casi totalidad de conductas examinadas.

c. Número de implicados.

En la entrevista al preguntarle a los alumnos cuántos eran los intimidadores se vio que para éstos las intimidaciones se realizan en grupo. Este resultado se corresponde con lo encontrado en la investigación a escala nacional incluida en el Informe del Defensor del Pueblo (2000). La mayoría de los comportamientos que se estudian en este cuestionario son llevados a cabo, según los sujetos entrevistados, por "chicos". Por lo tanto la coincidencia entre las dos herramientas metodológicas en este caso es plena.

5.2.4. Reacciones ante las situaciones del maltrato

Además de estos aspectos de análisis que acabamos de ver, hay otros que permiten hacer comparaciones entre los datos obtenidos en nuestros dos estudios con uno y otro método.

Así varias preguntas del cuestionario utilizado para la investigación incluida en el Informe del Defensor indagaban acerca de los que pasa en el entorno de la víctima y el agresor cuando se observan estos episodios de maltrato. Por ejemplo podemos comparar la pregunta del informe sobre quién ayuda (pregunta 14 del cuestionario del Informe) cuando suceden los episodios de intimidación, con el aspecto estudiado en la entrevista sobre estrategias de solución, restringiendo nuestra comparación a las categorías de intervención de terceras personas (iguales, profesores y padres), que son las que más se asemejan a la pregunta 14 del cuestionario que cómo acabamos de comentar indaga sobre las personas que intervienen en las situaciones de maltrato.

Según el Informe los que más ayudan a las personas que sufren esta situación son los amigos de las víctimas y en menor medida otros chicos, sin ser necesariamente amigos. En comparación con las tres categorías antes comentadas de intervención (ayuda) de terceras personas, son los iguales los que más intervienen, según la entrevista, dentro de los iguales se incluyen amigos y compañeros.

En el informe en el segundo y tercer puesto están los profesores y los padres a un mismo nivel y muy por debajo de los amigos e iguales. En este punto difieren los dos métodos, puesto que en la entrevista también aparecen en segundo y tercer lugar los profesores y los padres, pero los primeros con el mismo porcentaje que los iguales y más arriba por lo tanto que los padres. Parece que los participantes del estudio realizado con la entrevista ven de forma más positiva la implicación de los profesores en la lucha contra el maltrato por abuso de poder. Una de las razones quizá sea, como vemos en la distribución por edad de las tres categorías comentadas de la entrevista, que son los más pequeños (9-11 años) los que tienen una visión más positiva de la actuación de los profesores y que según aumentamos en la edad de la muestra esa confianza va descendiendo.

Por último podemos comparar la pregunta del Informe sobre cómo reaccionan los demás al ver una situación de maltrato (pregunta 16), con una categoría dentro de la subcategoría de mantenimiento que está dentro del bloque de contenido "dinámica de la relación" de la entrevista. En la pregunta del Informe la respuesta más habitual es que la gente que ve estas situaciones no hace nada e incluso animan al agresor, si nos vamos a las categorías de mantenimiento relacionadas con los testigos, vemos como de las tres categorías: "testigo ayuda al agresor", "testigo ayuda a la víctima" y "testigo pasividad", la que tiene un porcentaje más alto es la de testigos pasividad, seguida de la que nos dice que los testigos ayudan al agresor. Es decir los datos coinciden plenamente, sobre todo si añadimos los resultados del análisis, que no se incluye en el Informe, de las respuestas a la pregunta sobre si un testigo se uniría a un grupo que esta abusando de una persona (pregunta 18), de cuyos datos se extrae que el 25% de los alumnos se han unido una o dos veces a una grupo que intimidaba a una persona.

Por tanto, a partir de los datos que proporciona tanto la entrevista como el cuestionario se ve que por lo general los testigos no hacen nada para intentar solucionar las situaciones de maltrato que ven, incluso en algunos casos se convierten en cómplices de éstas.

Por lo tanto una vez que hemos llevado a cabo las comparaciones sobre las preguntas que en ambos métodos coincidían en el tema que indagaban, parece que los resultados que nos muestran son similares en las características más habituales que se estudian del maltrato entre iguales (v.gr. escenario del maltrato, tipo de comportamientos, género del agresor, la edad del agresor y el número de agresores).

Esto no nos hace olvidar que en algunas comparaciones surgen diferencias, que conjeturamos que existen debido a las edades de las muestras, puesto que en ambos casos la edad más alta es muy parecida, 15 años para la entrevista y 16 años para el cuestionario, pero la más baja, 9 años para la entrevista 12 años para el cuestionario puede estar influyendo en esas diferencias.

En general, cómo ya hemos comentado, las diferencias que se presentan entre los dos métodos muestran que muchas de las tendencias que se intuían con los datos del Informe, se comprueban al hacer un análisis por edad y ver que los más pequeños de la muestra de la investigación incluida en el Informe tienen datos algo diferentes a los mayores. Esa tendencia se comprueba aún más si además comparamos estos datos con los que obtenemos a partir de los análisis por género realizados a la información extraída por medio de la entrevista, donde la muestra de menor edad es de 9 años.

Parece que es necesario: primero bajar la edad de las muestras que se utilicen en los estudios epidemiológicos y segundo adaptar los cuestionarios a estas edades guiándonos por las preguntas que surgen en una entrevista semiestructurada como la que se ha presentado en el primer estudio de esta tesis.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6. Conclusiones

En este capítulo final vamos a recoger los resultados más importantes que hemos obtenido a lo largo de la investigación que en los capítulos anteriores se ha presentado. Por medio de este resumen de resultados intentaremos comprobar si los objetivos con los que partíamos en esta investigación han sido cumplidos y de que forma.

Recordemos las hipótesis con las que contábamos al principio de la investigación:

- Por un lado mostrar que la información que se obtiene por medio de la entrevista semi-estructurada arrojará unos datos, a escala, similares a los que nos presentan los cuestionarios, en características concretas cómo la ubicación de las agresiones, características relacionadas con el género, tipos de agresiones, edad de los agresores con relación a sus víctimas y número de agresores.
- Por otro lado una segunda hipótesis en la que se hace explícito que por medio de la entrevista se consigue profundizar en aspectos que los cuestionarios han investigado de forma muy superficial e incluso no han estudiado, como la dinámica de la relación las causas y consecuencias del maltrato o las estrategias de solución del problema.

De los datos presentados en los dos capítulos anteriores podemos sacar dos conclusiones:

1ª.- Como hemos vistos en el segundo apartado del capítulo cinco, es necesaria la integración de las dos metodologías estudiadas. Por lo que hemos visto, por medio de los dos métodos obtenemos información similar en aspectos concretos, y además por medio de la entrevista se obtiene información de aspectos que el cuestionario no ha abordado o por su propia configuración no puede abordar. Lo cual implica que es necesario llegar a una integración de los métodos sobre todo cuando queremos abordar el conocimiento que los niños más pequeños tienen

del problema, puesto que los cuestionarios que nos dan información muy directa de alumnos de 12 o más edad son demasiado complejos para niños de menos edad. Por eso vemos necesaria o la utilización de la entrevista para indagar a niños de esa edad o adaptar los cuestionarios a partir de la información que la entrevista da sobre los niños de esa edad, información que como hemos visto en el primer estudio y en su comparación con el segundo es muy diferente de la que dan los niños de mayor edad.

2ª.- Esta conclusión es más extensa y le dedicaremos más tiempo, puesto que versa sobre la información que nos ha dado la entrevista en toda su complejidad, junto a la que nos muestra tanto el Informe del Defensor del Pueblo (2000), como la información que hemos extraído de los nuevos análisis que hemos realizado de los datos del cuestionario que forma parte de este Informe. Pasemos a verlo con más detalle:

Presentaremos esta información siguiendo el guión que ha caracterizado la exposición del primer estudio de esta tesis, es decir, los bloques de contenido contemplados por las preguntas que forman la entrevista utilizada como herramienta metodológica.

Es decir, se presentan las conclusiones que hemos obtenido acerca de los siguientes aspectos indagados:

1. La dinámica de la relación.
2. Las características del maltrato entre iguales (perfil y circunstancias).
3. Las causas y las consecuencias del maltrato entre iguales.
4. Las estrategias de solución del problema.

1.- La dinámica de la relación

Como se ha visto en la exposición de los resultados este apartado pretende mostrarnos cuál es la secuencia de acontecimientos y conductas que los implicados en estas situaciones llevan a cabo: cómo se inicia, cómo se mantiene y cómo finaliza una situación concreta de maltrato entre iguales.

Nuestro estudio se basa en esa idea de ver el proceso, en este caso de las situaciones de maltrato.

Según nuestros datos, las representaciones que tienen los chicos sobre cómo se inicia una situación de maltrato sitúan este origen en la víctima o en el agresor. Para la mayoría de los entrevistados (73%) el **origen** de los episodios de maltrato está en un comportamiento *intencional* del agresor, es decir, volviendo a las palabras de nuestros participantes "Hay un chico en contra de él [víctima]... que le pega". Nuestra muestra se representa el origen de estas situaciones como un comportamiento que una persona, el agresor, realiza con la intención explícita de herir física o psicológicamente a otra, la víctima, sin mediar ningún tipo de provocación o razón de esta última que justifique el comportamiento del primero.

Desde el punto de vista del desarrollo son los participantes más pequeños (9 y 11 años), los que tienen porcentajes más altos en las categorías que atribuyen el origen de estas situaciones a características físicas o de personalidad de la víctima. Parece que según aumentamos en edad esta visión del origen en la víctima descende y va aumentando la opinión de que el origen verdaderamente está en el agresor. Este dato concuerda con los análisis de Roland (1989) donde se ponía de manifiesto que el aspecto físico de la víctima o del agresor no es una causa claramente explicativa de las situaciones de maltrato.

Para nuestros entrevistados el **mantenimiento** puede venir dado por el papel que desempeñen las víctimas, los agresores o los testigos. Para más de la mitad de la

muestra entrevistada (60%) la situación de maltrato se mantiene por el papel desempeñado por el agresor, más concretamente al *repetir su agresión* hacia la víctima. También es importante señalar que un tercio de la muestra opinan que el papel de la víctima consiste en *ignorar* la situación una vez iniciada o *responder agresivamente* a las provocaciones del agresor.

Es curioso que aunque en un tanto por ciento muy bajo hay un número de entrevistados que mencionan el papel de los testigos, este papel se reduce a *no hacer nada*, es decir, la pasividad de los testigos es una parte de la secuencia del maltrato, según un pequeño número de entrevistados.

Respecto a la edad, los más mayores son los que opinan que la víctima *ignorará* la situación, frente a los más pequeños que piensan que la víctima *escapará* físicamente del lugar donde ocurre el episodio. También son los mayores los que opinan que la *pasividad* de los testigos es una parte de la secuencia de estos episodios. Se muestra una representación de la situación más compleja por parte de los más mayores puesto que son los que en mayor medida describen el mantenimiento de las situaciones como algo que viene dado no sólo por la actuación del agresor y de la víctima en algún caso, sino que los testigos tienen también cierta influencia en esa continuidad.

Según nuestros participantes el final de estas situaciones puede venir dado por el papel que desempeñan las víctimas, los agresores, ambos o una tercera persona que intervenga en el conflicto.

Entre todas estas posibilidades hay dos visiones contrapuestas: que el final venga dado porque la situación se extinga debido a una *falta de interacción* entre los implicados o por otra parte que el final venga dado por una *negociación bilateral* que haga concluir la situación. Son dos posturas contrapuestas que tienen en común el hecho de ser bilaterales, es decir, que no suponen la iniciativa de una sola parte, es necesaria la actuación de ambas partes para que se extinga la situación o para que se busque una situación consensuada y negociada.

Por otro lado hay un porcentaje parecido (33%) de entrevistados que tienen una visión muy negativa de la situación y piensan que ésta seguirá y no tendrá fin a corto plazo.

Si observamos el desarrollo evolutivo de la representación que los sujetos tienen del final de estas situaciones vemos que los más pequeños tienen una visión más optimista puesto que son los que tienen un porcentaje más alto en la *negociación* como fin de esta situación, frente a los mayores que piensan que esta situación terminará pero por la *falta de interacción*. Vemos que los más pequeños ilustran una visión más armónica de la realidad, coincidiendo con lo que encontramos en otros estudios acerca del funcionamiento social (Delval, 1994), mientras que cuando aumentamos en edad esta visión se convierte en algo más pesimista y por desgracia realista.

Por lo tanto podemos resumir la representación que nuestros entrevistados tienen de una situación concreta de maltrato entre iguales, representación ésta que es la primera vez que se ha estudiado de ahí el interés que tiene para futuras investigaciones sobre el fenómeno. Esta representación empezaría por un comportamiento *intencionado* por parte de un agresor, continuaría y se consolidaría porque éste *repite su comportamiento agresivo* hacia la víctima, mientras ésta y los testigos se mantienen pasivos como señalan sobretudo los sujetos mayores y por último la situación concluiría bien por la falta de respuesta de la víctima que hace que se extinga la conducta del agresor, por no reforzada, o por la *negociación* entre víctima y agresor, aunque para los mayores podría *seguir la situación* y no tener un final a corto plazo.

2.- Las características del maltrato entre iguales por abuso de poder.

Dentro de este apartado veremos el escenario de las situaciones de maltrato, los tipos de comportamientos que se llevan a cabo en estas situaciones, el perfil de los autores del maltrato (género, número y edad), la frecuencia con la que se dan estas situaciones y por último los sentimientos que se les atribuyen a los implicados, sean

víctimas, agresores o testigos. Pasemos a ver las conclusiones que se extraen de cada elemento.

2.1 Escenario de la relación

Según nuestra muestra entrevistada es el *patio* o *recreo* dónde más se dan estas situaciones de maltrato (72%), seguido por el *aula* (56%), especificándose en la mayoría de los casos, que era cuando el profesor dejaba el aula o cuando se producía el cambio de clase cuando más se producían estas conductas.

Estos datos coinciden con otras investigaciones (Whitney y Smith, 1993, Mellor, 1990), sin embargo hay otras investigaciones como la incluida en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) o la realizada por Fonzi (1997) en Italia donde el orden de frecuencia de los distintos escenarios es el contrario, es decir, el *aula* es el lugar donde más se produce el maltrato y el *recreo* está en segundo lugar. Como se comentó en el capítulo 5 en el apartado donde se comparan los datos de la entrevista con los del cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (2000) vemos que esta translocación puede venir dada por un efecto de la edad. Si nos fijamos en nuestros datos y en los de Whitney y Smith (1993) según aumentamos en edad el tanto por ciento de sujetos que opinan que el *patio* es un lugar de riesgo disminuye frente al de alumnos que piensa que el lugar de riesgo es el *aula*, que aumenta. Teniendo en cuenta que las edades más bajas de estas dos investigaciones son de 7 y 9 años y que tanto en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) como en la investigación de Fonzi (1997) la edad más baja en ambos casos está por encima de los 11 años, cabe pensar que las diferencias reflejan esta tendencia, según aumentamos la edad el lugar de riesgo de las situaciones de maltrato entre iguales se traslada del *patio* de *recreo* al *aula*. Dato este muy interesante sobre toda para enfocar la intervención, debiéndola adaptar a la edad del alumnado al que se pretenda llegar y por tanto a los escenarios que hemos visto más relevantes para cada edad.

2.2 Tipos de comportamientos

Como en la mayoría de las investigaciones (Olweus, 1989, Yates y Smith, 1989, Almeida, 1999, Ortega, 1998) las agresiones más frecuentes según nuestra muestra eran las *verbales* seguidas de las *físicas* o en algunos casos *hablar mal de alguien*. Si lo comparamos con el Informe del Defensor del Pueblo (2000) como ya se ha comentado en el capítulo 5 vemos que la *agresión física* que en muchas investigaciones incluida la nuestra está en el segundo o tercer lugar, en ésta aparece muy por detrás. Volvemos a utilizar una explicación basada en la edad para justificar estos resultados puesto que parece que según aumentamos en edad los alumnos dejan de ver la *agresión física* como la forma de llevar a cabo el maltrato, para ver otros tipos más indirectos de agresiones como son las *amenazas*, los *motes* o los *rumores*. El maltrato descrito por los sujetos de nuestro primer estudio, de edades entre los 9 y los 15 años, incluye este tipo de conducta de agresión física, que no aparece entre los adolescentes como confirma el estudio epidemiológico nacional.

2.3 El perfil del autor o de los autores del maltrato

Para nuestros participantes el agresor es un *chico* (58%) o un *grupo mixto* de chicos y chicas (58%), suele estar en la *misma clase* que su víctima (88%) o es *mayor* que ella (68%) y actúan en *grupo* (93%).

Como se observa, los resultados son similares a la mayoría de las investigaciones tanto en el género, en la edad, como en el número. Quizá la única diferencia es que en el género, es más evidente en otras investigaciones que son chicos los que agreden (Olweus 1989, Whitney y Smith, 1993, Defensor del Pueblo, 2000), sin embargo en nuestra investigación nuestros participantes señalan con el mismo porcentaje que el maltrato entre iguales es ejercido por chicos, como por grupos mixtos de chicas y chicos. Si nos vamos a nuestros resultados vemos que es a los 9 años cuando con un porcentaje más alto (70%) se señalan los grupos mixtos, quizá la explicación es que los más

pequeños no están acostumbrados a ver grupos mixtos de chicos y chicas y cuando los ven los perciben como más amenazantes y sobre-estimen su presencia

Respecto a la edad son los de 9 años, aunque también opinen como el resto que son los alumnos de su misma clase los que les maltratan, son los que más opinan, en comparación al resto de las edades, que son alumnos mayores los que maltratan frente a los de 15 años que piensan que son personas de la misma edad, siguiendo a Smith, Madsen y Moody (1999) es lógico pensar que los alumnos más pequeños tengan más posibilidades de ser maltratados por alumnos más mayores que ellos, frente a los mayores, como veíamos en el segundo capítulo. Esta tendencia que se intuía en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se ve confirmado por estos datos y por los que ofrecen los nuevos análisis presentados en el segundo estudio de esta tesis.

2.4 La frecuencia con la que ocurren este tipo de situaciones

Según nuestros participantes los episodios de maltrato entre iguales se dan de forma *frecuente* (43%) dato que coincide con la idea de que el maltrato entre iguales es un proceso que se repite en el tiempo y que no suele ser algo esporádico que se dé una vez.

Si vemos la distribución por edad los alumnos más pequeños (30%) son los únicos que piensan que estos episodios se den *habitualmente*, aumentando en edad esta frecuencia descende.

2.5 Los sentimientos atribuidos a los implicados

En este apartado como se ha visto a lo largo de la exposición de los resultados en el capítulo 4 se recogen los sentimientos que nuestros entrevistados atribuyen a los implicados en las situaciones de maltrato, es decir, a las víctimas, a los agresores y a los testigos.

Nuestros participantes atribuyen el *malestar* como el sentimiento que caracteriza a las víctimas seguido de lejos por la *impotencia* y el *enfado*.

Si hacemos un análisis por edad como hemos visto en el capítulo 4, vemos que son los de 9 años son los que más se refieren al *malestar* como sentimiento de la víctima (100%) descendiendo este uso a medida que aumentamos en edad, lo contrario que con el sentimiento de *impotencia* donde los mayores son los que más lo mencionan. Vemos claramente como aunque todos los alumnos tienen cierto conocimiento de lo negativo que es ser víctima, sólo cuando aumentamos en la edad vemos que son más capaces de precisar algo más y hablar de otros sentimientos más específicos como la *impotencia*. Este mismo resultado lo vemos en del Barrio, xxxx (2001), donde utilizando otro método semi cualitativo, el SCAN, se llega a resultados muy parecidos en lo que se refiere a las emociones de los implicados en el maltrato.

Para casi la mitad de nuestra muestra (43%) el agresor se divierte haciendo lo que hace. Menos de un cuarto de la muestra piensa que el agresor puede sentirse *superior* y con un porcentaje parecido piensan que sentirá *culpa*.

Como ya se ha comentado en el capítulo 4, la visión de los más pequeños (9-11 años) acerca de los sentimientos de los agresores es más armoniosa y optimista puesto que son los que más creen que éstos sentirán culpa. Frente a los más mayores (13-15 años) que son los que más piensan que el agresor se siente alegre y superior.

Por último sí nos referimos al sentimiento que según nuestra muestra caracteriza a los testigos, éste es la *tristeza*, seguido del de *malestar*. Parece que en este caso están más cerca del perfil emocional de la víctima que del agresor, dada la frecuencia con que se atribuye el sentimiento de *malestar*, sobretudo a los 9 años a testigos y víctimas (Del barrio, xxx, 2001). Sin embargo el sentimiento más atribuido es el de *tristeza*, evidentemente la situación del testigo no es la misma que la de la víctima, el ser ajeno al problema hace que se le atribuyan sentimientos más de compasión que de dolor,

sobretudo si vemos que el siguiente sentimiento que se le atribuye es el de *indiferencia*, mostrándonos una imagen pasiva de los testigos.

3.- Las causas y las consecuencias del maltrato entre iguales.

3.1 Las causas de las situaciones de maltrato entre iguales

Siguiendo las respuestas de nuestra muestra hay una gran diversidad de causas que originan los episodios de maltrato, podemos agruparlas en causas *personales*, *diádicas* y del *entorno social*.

Cuando los participantes hablan de causas *personales* se están refiriendo a las características del agresor o de la víctima.

Las causas *diádicas* implican la relación entre el agresor y la víctima o los testigos.

Por último las causas del *entorno* para los entrevistados hacen referencia a todo lo que tiene que ver con el entorno social, desde la escuela, la familia, hasta los refuerzos que genera la cultura.

Como mostramos en la introducción de este trabajo para explicar este fenómeno nos debíamos basar en modelos multicausales y que relacionasen a las personas y sus relaciones con el ambiente que les rodea. El modelo de Bronfenbrenner (1979) recogía esas características y viendo el modelo causal que surge de las representaciones de nuestros alumnos vemos que se asemeja bastante al modelo de este autor.

Si no fijamos en las causas que ellos han descrito como explicativas del fenómeno vemos que tenemos las personales, las del individuo (el centro del modelo), tenemos causas relacionadas con la escuela, el hogar (*microsistema*), tenemos causas relacionadas con el sistema educativo y con la filosofía educativa de las familias

(*exosistema*) y por último tenemos causas relativas a la cultura, a los refuerzos que se dan a los más fuertes (*macrosistema*). Es decir vemos que el modelo causal de nuestros sujetos es asimilable al modelo bioecológico que defiende Bronfenbrenner (1979) y que nos parece muy ajustado para poder explicar este fenómeno.

Pero dentro de la explicación causal de nuestros sujetos tenemos que la causa que mejor explica estas situaciones, según nuestros chavales, son los *rasgos de la personalidad* del agresor. Según nuestra muestra son las características de personalidad del agresor las que causan estas situaciones. Seguido de las características de personalidad de las víctimas, es decir, que la forma de ser de las víctimas también es considerada causa de estas situaciones (Olweus, 1993, Tattum y Lane, 1989, Rigby, 1996, Smith y Sharp, 1994). Por otro lado las características físicas se quedan muy atrás respecto a las de personalidad como causa de estas situaciones, lo cual coincide con las investigaciones que hablan de la sobredimensionalidad que se le ha dado a los rasgos físicos como causa del maltrato (Roland, 1989).

Parece por lo tanto que aún habiendo un largo abanico de causas que pueden estar debajo de las situaciones de maltrato, para nuestros participantes, las más importantes son las características de personalidad tanto del agresor, como de la víctima. Aunque si profundizamos más en estas causas lo que verdaderamente provoca estos comportamientos es la diferencia de poder del agresor respecto de la víctima, el agresor siempre tiene algo que le hace ser superior a la víctima.

Si nos fijamos en la edad, los mayores utilizan causas más específicas para explicar el fenómeno del maltrato, así causas como el *entorno familiar* o el *escolar* se utilizan más para explicar este fenómeno a los 13 años o a los 15 años que a los 9 años.

3.2 Las consecuencias a corto y a largo plazo de las situaciones de maltrato

Las consecuencias se dividen, como ya se comentó en el capítulo 4, entre las que afectan a corto plazo, es decir, en el momento mismo de producirse las situaciones de

maltrato y a largo plazo, hablamos en este caso de secuelas que se producen pasado el tiempo. A su vez estas consecuencias las podemos dividir entre las que afectan a las víctimas y las que afectan a los agresores.

Por lo general para nuestra muestra las consecuencias para las víctimas suelen ser negativas tanto a corto como a largo plazo, mientras que para los agresores las consecuencias suelen ser positivas a corto y largo plazo, aunque a largo plazo aparece alguna negativa.

La consecuencia más importante a corto plazo para las víctimas, según nuestros participantes, son los *efectos psicológicos*. Dentro de estos efectos se habla de la soledad, la tristeza, la depresión. La opinión de nuestros alumnos coincide con la de los expertos que ven una de las consecuencias más graves, las que tienen que ver con el estado psíquico de los alumnos: descenso de la autoestima (Rigby y Slee, 1993, Rosenberg, 1986), depresión (Slee, 1995, Callaghan y Joseph, 1995) o soledad (Rigby, 1996).

Frente a esta situación tenemos la del agresor, para los sujetos entrevistados las consecuencias a corto plazo no existen. Es decir, los comportamientos de los agresores no conllevan *ninguna consecuencia* que les pueda repercutir. Si acaso tienen alguna consecuencia, ésta es positiva puesto que con estos comportamientos consiguen *popularidad*.

Si no fijamos en la edad veremos que en el caso de las víctimas tanto los más pequeños, como los mayores opinan, en porcentajes mayoritarios, que las consecuencias serán psicológicas. Es en las consecuencias de los agresores donde los mayores van más allá de la *falta de éstas* y piensan que quizá la consecuencia que esta situación tiene en el agresor es que aumente su *popularidad*. Este es un concepto que empieza a surgir en los grupos de adolescentes y que les preocupa de forma clara, de ahí que sean los mayores los que más opinen en este sentido respecto a las consecuencias para los agresores.

Por otro lado, tenemos una situación distinta cuando vemos las consecuencias a largo plazo que tienen estas situaciones de malos tratos entre iguales. Para la muestra la víctima tendrá consecuencias negativas respecto a su *bienestar psicológico*, pero aparece una consecuencia positiva, que es la *falta de éstas*, en un porcentaje muy parecido a la primera, casi la mitad de la muestra piensa que la víctima a largo plazo no tendrá consecuencias, puesto que lo superará y lo olvidará. Frente a esto, como acabamos de comentar, están los que piensan que estas situaciones provocarán un trauma en las víctimas que a largo plazo seguirán sufriendo.

Si nos paramos a analizar la situación de los agresores, a largo plazo también es diferente respecto de la de corto plazo. Aunque sigue habiendo un porcentaje de sujetos (31%) que cree que los actos del agresor *no tendrán consecuencias* a largo plazo, hay un porcentaje de ellos (24%) que cree que *consolidará su papel de agresor*, es decir, que lo seguirá siendo en otros contextos fuera de la escuela. También con porcentajes más bajos están los que creen que el agresor a largo plazo se *meterá en problemas* legales, consumirá drogas, alcohol, etc. (Rigby, 1996; Olweus, 1993; Rigby y Cox, 1996; Lane, 1989) y los que creen que se *arrepentirá*. Parece que en este caso las consecuencias de los actos de los agresores son peores de lo que lo eran a corto plazo.

Por edad vemos que en el caso de la víctima son los más jóvenes los que más piensan que la víctima tendrá consecuencias desde el punto de vista psicológico. En relación con el agresor y las consecuencias que se derivan de sus acciones podemos apreciar que los mayores son los que más opinan que éste tendrá problemas con la policía y el alcohol, es este mundo quizá demasiado ajeno a los más pequeños por eso no tienen esa visión de las consecuencias del agresor.

4.- Las estrategias de solución del problema.

Las estrategias de solución que nos presentan los sujetos entrevistados se distribuyen entre las que tienen que ver con acciones o respuestas en las que se ve implicado sólo la víctima, es decir, es ésta la que se debe esforzar o la que lleva a cabo la

solución o el intento de solución. Por otro lado tenemos las estrategias en las que se ven involucrados tanto la víctima como el agresor, en este caso es necesaria la participación de los dos implicados para intentar solucionar la situación. Por último tenemos las estrategias basadas en la ayuda que proporcionan las terceras personas.

Nuestra muestra en lo que tiene que ver con las estrategias es bastante optimista, la estrategia que según un 65% de la muestra es la que mejor podría solucionar la situación es la *negociación* entre las dos partes implicadas, es decir, la víctima y el agresor.

Además de esta estrategia, más de la mitad de la muestra también piensa que la *ayuda de terceras personas* es una buena estrategia para solucionar estas situaciones, teniendo un mismo porcentaje la ayuda suministrada por los iguales y la que pueden proporcionar los profesores. Es decir, que la mitad de los sujetos de nuestra muestra creen que tanto los iguales, como los profesores pueden ayudar para solucionar las situaciones de maltrato entre iguales. Esta confianza en los terceros no se ve reflejada en los padres, a los cuales no se les ve con tanta claridad, como los iguales y los profesores, como valederos para solucionar estos episodios. Opinión que como vimos en el capítulo cinco no coincidía con lo que muestra la investigación que forma parte del Informe del Defensor del Pueblo, donde la confianza en el profesorado y en la familia era mucho más baja que en los iguales.

Respecto a la edad vemos que las estrategias de ayuda por parte de los *padres* son utilizadas más por las más pequeños, mientras que los mayores prefieren darle esa capacidad de ayuda o de solución a los *profesores*.

Frente a esta divergencia la ayuda de los iguales es considerada como buena solución tanto por los mayores como por los más pequeños. Es importante tener en cuenta este dato sobretodo porque afianza la idea de que para la intervención las mejores técnicas son las basadas en la ayuda de los iguales. De la misma forma, el dato que acabamos de comentar de cómo la negociación es la estrategia que mejor

solucionará la situación, según los sujetos, nos confirma la idea de que la mediación también es una técnica necesaria para la intervención.

Podríamos concluir haciendo una síntesis de la representación que tiene los sujetos que conforman la muestra de esta investigación. Para ellos:

"Una situación de maltrato entre iguales por abuso de poder, se origina por un comportamiento voluntario de un agresor, se mantiene por la repetición por parte de éste de sus actos agresivos y se finaliza por la falta de interacción entre los implicados o por la negociación entre el agresor y su víctima.

Las características de esta situación implican que: se da principalmente en el patio y en el aula, por medio de agresiones verbales y físicas. Lo lleva a cabo un grupo de chicos o un grupo mixto de chicos y chicas que suelen ser de la misma edad o mayores que la víctima y lo hace de forma frecuente. El agresor suele sentirse alegre, contento por lo que hace, la víctima se siente mal y los testigos suelen sentir tristeza y malestar.

La causa que mejor explica estas situaciones se basa en la personalidad del agresor y de la víctima y las consecuencias son para la víctima: efectos psicológicos negativos a corto plazo y a largo plazo, aunque a largo plazo puede que desaparezcan las consecuencias, y para el agresor: no hay consecuencias ni a corto plazo y ni a largo plazo, aunque a largo plazo puede que continúe siendo un agresor y que tenga desordenes comportamentales.

Por último la mejor forma de solucionar estas situaciones es la negociación entre agresor y víctima o la intervención de terceras personas, sobretodo iguales y profesores."

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUINAGA, J. Y COMAS, D. (1991) *Infancia y adolescencia. La mirada de los adultos*. Madrid: Centro de Estudios del Menor.
- ALMEIDA, A.M. (1999) Portugal. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 174- 187.
- BESAG, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Londres: Open University Press.
- BESAG, V.(1992) *We don't have bullies here!*. Besag, 57 Manor House Road, Jesmond, Newcastle-upon-Tyne NE2 2LY.
- BJORKQVIST, K. y ÓSTERMAN, K. (1999) Finland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 56-68.
- BLATCHFORD, P. y SHARP, S. (1994) *Breaktime and the school. Understanding and changing playground behaviour*. Londres: Routledge
- BOMBI, A.S. (1989) *El color de la amistad*. Madrid: Alianza, 1999.
- BRONFRENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987.
- BRONFRENBRENNER, U. y MORRIS, P. (1997) The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical Models of Human development*, 5ª edición. Nueva York: Wiley, pp. 993-1029.
- BRYK, A. y DRISCOLL, M. (1988) *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers*. Universidad de Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- BYRNE, B. (1987) *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. Tesis de Licenciatura en Educación inédita, Dublin: Trinity College.
- BYRNE, B. (1993) *Coping with bullying at school*. Dublin: The Columbia Press.
- BYRNE, B. (1994) *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- BYRNE, B. (1998) Conferencia presentada en la *European Conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

BYRNE, B. (1999) Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 112-128.

CAMPART, M. y LINDSTROM, P. (1997) Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.

CARR, R. (1994) Peer Helping in Canada. *Peer Counselling Journal*, 1, 6-9.

CEREZO, F. (1994) El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.

CEREZO, F. (1997) *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.

COIE, J.D. y DODGE, K.A. (1997) Aggression and antisocial behavior En W. Damon (ed) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 5ª edición. Nueva York: Wiley, pp. 779-863.

COLEMAN, J.C. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1987.

CONVIVIR ES VIVIR (1997) *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

CONVIVIR ES VIVIR (1999) *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1989) *Tú ganas, yo gano*. Gaia: Madrid, 1995.

COWIE, H. (1995) Approaches to Peer Support: Befriending, Counselling and Mediation. *Young Minds Newsletter Issue*, 23, Octubre.

COWIE, H. y SHARP, S. (1996) *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton Publishers.

CUELLO (1917) *Tribunales para niños*. Madrid: Ed. Victoriano Suárez.

DAMON, W. (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical models of human development* 5ª edición. Nueva York: Wiley.

DANN, H (1997) Aggressionprävention im sozialen Kontext der Schulen. En H.G. Holtappels; W. Heltmeyer; W. Meizer, y K.J. Tillman (Eds) (1997) *Schulische Gewaltforschung: Stand und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, pp. 351-366.

DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (1994) *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programa para favorecer la Interacción Educativa en contextos Etnicamente Heterogéneos*. Madrid: M.E.C.

DÍAZ-AGUADO, M^a. J (1997) *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules)

DORADO, P. (1915) *El derecho protector de los criminales*. Madrid.

EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1997) Prosocial development En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol.:3 Social, Emotional, and Personality Development*, 5^o edición. Nueva York: Wiley, pp. 701-779.

FABRE-CORNALL, D. EMIN, JC. PAIN, J (1999); France. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) (1999), pp. 128-140.

FARRINGTON, D. (1993) Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.) *Crime and justice: A review of research* Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press, pp. 381-458.

FERNÁNDEZ, I. (1996) Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y Protección Infantil*, 2, pp. 96-112.

FERNANDEZ, I. (1996b) Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar *Educadores*, 180, pp. 35-53.

FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (1998b) *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).

FERNÁNDEZ, I. y ORTEGA, R. (1995) La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el *IV Congreso estatal sobre infancia maltratada*. Sevilla, pp. 284-289.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

FONZI, A (Eds.) (1997) *Il bullismo in Italia*. Florencia: Giunti

FONZI, A. y GENTA, M. L.; MENESINI, E.; BACCHINI, D.; BONINO, S. y COSTABILE, A. (1999) Italy, En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 140-157.

FUCHS, M.; LAMNEK, S. y LUEDTKE, J. (1996) *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen problems*. Opladen: Leske & Buderich.

FUNK, W. (1997) Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78.

GENTA, M.L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. y P.K. SMITH (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1977) *Antología pedagógica*. Madrid: Santillana.

HARTUP, W. W. (1992) Conflict and friendship relations. En C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in Child and Adolescent Development*. Nueva York: Cambridge University Press.

HEINEMANN, P.P. (1972) *Mobbning-gruppvâld bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

HMSO (1995) *Don't suffer in silence: An antibullying pack for schools*. Londres.

JUNGER-TAS, J (1999) The Netherlands. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 205-224.

LAURENSEN, B (1993) The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 39 (4), pp. 535-550.

LORENZ, K. (1963) *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI,1971. Nueva edición Madrid: Siglo XXI,1992.

MAC DOUGALL, J. (1993) *Violence in the schools. Programs and policies for prevention*. Toronto: Canadian Education Association.

MAINES, B y ROBINS, G.(1991) Don't beat the bullies! *Educational Psychology in Practice*, 7, pp. 168-172.

MARTIN, M (1997) *Discipline in schools*. Dublin: Stationery Office.

MELERO, J. (1994) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

MELLOR, A (1990) *Spotlights 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh. SCORE.

MELLOR, A (1993) *Bullying and how to fight it*. SCRE.

MELLOR, A (1995) *Which Way Now?. A Progress Report on Action Against Bullying in Scottish Schools*. Edinburgo: SCRE.

MELLOR, A (1999) Scotland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 91-112.

MENESINI, E. y SMORTI, A. (1997) Strategie di intervento scolastico contra il fenomeno delle prepotenze. En Fonzi, A. (eds) (1997) *Il bullismo en Italia* Florencia: Giunti, pp 183-208.

MENESINI, E.; ARGENTIERI, M.; BARONI, L.; LAZARI, R. y SPADONI, E (1996) Le prepotenze tra ragazzi a scuola. Un'esperienza di ricerca intervento condotta con alunni di scuola media. *Scuola e Didattica*, 4, pp. 29-34.

MENKEL, E (eds) (1994) *Skoloycksfall & skolans uterum*. Folkhälsoinstitutet.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SUECIA (1994) *Curriculum for Compulsory Schools* (Lpo 94), *Curriculum for the Noncompulsory Schools* (Lp94).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE HOLANDA (1998) *Safe Schools Programme*. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

MORENO, A. y del BARRIO, C. (1999) *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Aique, en prensa.

OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

OLWEUS, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1979) Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.

OLWEUS, D (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* Nueva York: Academic Press, pp. 353-365.

OLWEUS, D (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: LEA, pp. 411-448.

OLWEUS, D (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. Cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, D (1999) Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 7-28.

OLWEUS, D. y SOLBERG, C. (1997) *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til forelder*. Oslo: Ministry of Children and Family Affairs.

O'MOORE, A.M. (1997) *What do teachers need to know?*. Londres: Pitman.

O'MOORE, A.M. (1998) Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization. Ponencia presentada en *European Conference on initiatives to combat School Bullying*. Londres.

O'MOORE, A.M. y HILLERY, B (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, pp. 426-441.

ORTEGA, R. (1992) Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, pp. 23-26.

ORTEGA, R. (1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds.) *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.

ORTEGA, R (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, pp. 253-280.

ORTEGA, R. (1995) Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 28-29, pp. 191-216.

ORTEGA, R (1997) El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, pp. 143-161.

ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de juventud* 42, pp. 47-61.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, pp. 7-27.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1999) Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 157-174.

ORTEGA, R , MORA-MERCHÁN, J. A. y FERNÁNDEZ, I (1996) Working with the educational community against the problem of violence among peers at school. The Seville Anti-bullying Project. Ponencia presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

ORTEGA, R y colaboradores (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

PEARPOINT, J. y colaboradores (1992) *The Inclusion Papers*. Londres: Inclusion Papers

PEREIRA, B.; MENDOÇA, D.; NETO, C.; ALMEIDA, A.; VALENTE, L. y P.K. SMITH (1996) Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

PERGAUD, L. (1987) *La guerra de los botones*. Madrid: Alborada.

PERRY, D.G., KUSEL, S.J. y PERRY, L.C. (1998) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 24 (6), pp. 807-814.

PERSKE, R. (1988) *Circle of friends*. Londres: Abingdon Press

PIKAS, A (1989) The Common Concern Method for the treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.

RADBRUCH-GWINNER (1955) *Historia de la criminalidad*. Barcelona: Bosch.

RANDALL, P.E. (1996) *A community Approach to Bullying*. Londres: Trentham Books.

RIGBY, K. (1996) *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

RIGBY, K.; SLEE, P. y CONOLLY, C. (1991) Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*.

RÍOS (1993) *El menor infractor ante la ley penal*. Granada: Comares.

ROCA, T. (1968) *Historia de la obra de los tribunales tutelares en España*. Madrid: Consejo Superior de Protección de Menores.

ROLAND, E (1998) The Norwegian Program of Preventing and Managing Bullying in Schools. Ponencia presentada en *European conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

ROLAND, E. y MUNTHE, E. (Eds.) (1989) *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton.

RUBIN, K.H.; BUKOWSKI, W. y PARKER, J.G. (1997) Peer interactions, relationships and groups. En W. DAMON (Ed.) (1997) *Handbook of Child Psychology, Vol 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 5ª edición. NuevaYork: Wiley, pp. 619-701.

SHARP, S. y SMITH, P.K. (1994) *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.

SHARP, S y THOMPSON, D. (1992) Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers perspectives. *School psychology international* 13, pp. 229-242.

SELMAN, R.L. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.

SMETANA, J.G. ; KILLEN, M. y TURIEL, E. (1991) Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development* 62, pp. 629-644.

SMITH, P.K. y THOMPSON, D. (1991) *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.

SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999) *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.

STEPHENSON, P. y SMITH, D. (1988) Bullying in the junior school. En D. Tattum y D. Lane (Eds.) (1989)

TATTUM, D (1989) Violent, Aggressive and Disruptive Behaviour. En J. Neville (Ed.) *Special Educational Needs Review, Vol 1*. Londres: Falmer Press.

TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1990) *Bullying: A positive response*. Cyncoed Road, Cardiff (CF26XD): Faculty of Education, South Glamorgan Institute of Higher Education.

TATTUM, D.P. y HERBERT, G. (1993) *Countering Bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

TATTUM, D. P. y HERBERT, G. (1997) *Home, School and Community*. Londres: David Fulton.

TATTUM, D.P. y LANE, D.A. (1989); *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books

TODT, E. y BUSCH, L (1996) Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Schule ohne Gewalt" im Lahn-Dill-Kreis, Bericht über drei Untersuchungen an Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 5 bis 9. Gießen: Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen.

TURIEL, E. (1987) Potential relations between the development of social reasoning and childhood aggression. En D. Crowell, I.M. Evans y C. O'Donnell (Eds.) *Childhood aggression and violence*. Nueva York: Plenum Press.

VARENDONCK (1910) *Investigaciones sobre las sociedades de los niños*.

VIEIRA, M. FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) (1989)

WHITNEY, I. y P.K. SMITH (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational research* 35, pp. 3-25.

WARDEN, D.; CHRISTIE, D.; KERR, C. y LOW, J. (1996) Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology* 16, pp. 365-378.

ZIGLER, S. y ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991) *Bullying at school; Toronto in an international Context*. Toronto Board of Education Research Services.

•

ANEXO 1

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INTRODUCCIÓN

Algunos chicos y chicas sienten que en ocasiones no son tratados bien por sus compañeros de clase. Estos chicos/as son objetos de burlas, amenazas o son dañados de alguna manera por otro chico/a o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no se lo cuentan a nadie, pero la situación les hace sufrir.

Otras veces, algunos chicos/as se burlan o abusan de los que parecen más débiles. Otros chicos simplemente observan lo que ocurre.

Todo esto origina un mal clima, a veces realmente muy malo, ya sea en clase, o en el recreo o en otros sitios de la escuela.

Sobre esto queremos hablar contigo. Otros chicos me han dicho que ellos llaman a esta situación "hacer la vida imposible". ¿Crees que podría llamarse de otra manera? ¿Cómo llamarías a las personas que lo hacen? ¿Y a los que lo sufren? ¿Y cómo llamarías a los que lo observan?

1. Las dinámicas de la relación

ORIGEN: ¿Cómo crees que empieza esta situación?

¿Podría empezar de otra manera?

¿Qué hace cada uno? ¿Qué clase de cosas hace cada uno? ¿Podrían hacer alguna cosa más?

ESCENARIO:

¿Dónde ocurre? ¿Podría ocurrir en algún otro sitio?

MANTENIMIENTO:

Una vez que empieza, ¿Cómo crees que continua la situación?

TIPOS DE COMPORTAMIENTO:

¿Ocurre siempre lo mismo? ¿Ocurre siempre de la misma manera o podría ocurrir de otra forma?

¿Podría hacer alguna otra cosa otro día? Puedes decirme todo lo que se te ocurra. ¿Por qué es así?

ELEMENTOS DE BULLYING Y EXCLUSIÓN SOCIAL:

¿Son siempre las mismas personas las que lo hacen? ¿Lo hacen chicos y chicas? ¿Hay diferencias si lo hacen chicos y si lo hacen chicas?

¿Cuántos son los que lo hacen?

Los que participan en esta situación, ¿Son de la misma o de diferente edad?

FINAL:

¿Cómo crees que termina esto?

¿Siempre termina de la misma manera o puede terminar de otra forma?

FRECUENCIA:

¿Cuántas veces ocurre?

¿Ocurre con frecuencia?

Si ocurre sólo una vez ¿podría considerarse que esto es *hacer la vida imposible a otro*?

SENTIMIENTOS:

¿Cómo crees que se siente la víctima, el agresor, los testigos (pasivos y activos)?

¿Cuándo termina este tipo de situaciones en las que *hacen la vida imposible* a alguien? ¿Por qué deja de pasar de repente?

2. Explicación causal del fenómeno

CAUSAS:

¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Hay o no hay alguna razón para que esto ocurra?

¿Ocurre siempre por esta razón o podría ocurrir por otra?

¿Por qué crees que se comporta así la víctima, el agresor y el testigo?

¿Qué hace la víctima, el agresor y el testigo para comportarse así?

CONSECUENCIAS:

¿Qué crees que consiguen con este tipo de comportamiento? ¿Por qué?

¿Cómo piensas que la situación afecta a la víctima, el agresor y el testigo? ¿Por qué?

¿Podría afectarles de otra manera?

¿Crees que este tipo de comportamientos podría afectar o no a alguno más tarde en su vida?

¿Piensas que lo que ocurre ahora puede afectarles cuando crezcan, cuando sean mayores?

¿Afecta igual cualquier tipo de comportamiento?

¿Cuándo le insultan, le pegan, le ignoran, no le dejan participar, piensas le afecta de manera diferente o igual?

ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN:

¿Cómo crees que se puede solucionar esta situación? ¿Por qué?

¿Podría resolverse de otra manera?

¿Quiénes crees que pueden solucionar la situación?

¿Podría haber alguien más?

De todas las formas de solución, ¿hay alguna mejor o peor, o son iguales?

ANEXO 2

CUESTIONARIO SECUNDARIA (12-16 AÑOS)

PRESENTACIÓN:

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo– en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con vosotros.
- Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de los centros.
- Este cuestionario es **anónimo y secreto** por lo que te rogamos contestes con sinceridad lo que tu piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las repuestas son válidas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de rellenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor, levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

¿Cómo responder a este cuestionario?

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

P.1 A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en TU CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTÍNUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodear con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
Ignorarle (pasar de él o hacerle el vacío) ...	①	2	3	4
No dejarle participar	1	2	③	4
Ignorarle	1	2	③	4

CUESTIONARIO SECUNDARIA (12-16 AÑOS)

N° Estudio
62H343

N° Cuestionario

Enero de 1999

D.0 Soy un/a...	
-Chico	1
-Chica	2

D.1 Edad:	
..... años	

D.2 Curso:				
1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	2° BUP

AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU CENTRO

P.1 A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarle	1	2	3	4
Amenazarle solo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

P.2 A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se mete con un alumno o le trata mal.

Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.

	NUNCA lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
Un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

P.3 En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA.

Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.

	NUNCA lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
Bandas se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas se meten con bandas	1	2	3	4

LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS

P.4 Se puede sentir miedo por muchos motivos. ¿Has sentido miedo al venir al colegio en este curso?

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

Nunca	1
Alguna vez	2
A menudo, más de tres o cuatro veces	3
Casi todos los días	4

P.5 En relación a lo que has contestado en la pregunta anterior, SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, ¿cuál ha sido la causa principal de ese miedo?

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

- No siento miedo	1,
- Algún profesor o profesora	2,
- Uno o varios compañeros	3,
- El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos	4,
- Una escuela nueva con gente diferente	5,
- Por otras causas	6,

P.6 ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.

- Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas 1
 Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial 2
 Me llevo bien con dos o tres amigos 3
 No tengo casi amigos o amigas 4

P.7 ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores o profesoras?

Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.

- Muy bien 1
 Normal. Bien 2
 En general bien, pero mal con algún profesor/a 3
 Mal..... 4
 Muy mal 5

P.8 ¿Cuál es la principal causa de que te sientas así con tus profesores?

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

- Me tratan bien 1,
 Me exigen demasiado 2,
 Me etiquetan (me tiene manía) 3,
 Me ridiculizan 4,
 Me insultan 5,
 Me agreden físicamente 6,
 Otras Causas 7,

**ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES
TÚ TRATADO POR TUS COMPAÑEROS**

**P.9 ¿Cómo eres tratado por tus compañeros
(CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?).**

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mí	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

AHORA NOS GUSTARÍA SABER DÓNDE ESTÁ LA PERSONA QUE SE METE CONTIGO

P.10 ¿De qué CURSO es quien se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente, DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea lo que tú pienses

	NO SE METEN CONMIGO	DE MI CLASE	NO ESTÁ EN MI CLASE PERO ES DE MI CURSO	DE OTRO CURSO SUPERIOR AL MÍO	DE OTRO CURSO INFERIOR AL MÍO	SON PROFESORES	PERSONAS EJENAS AL CENTRO
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
No me dejan participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me insultan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Hablan mal de mí	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me esconden cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me roban cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me amenazan solo para meterme miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,

NOS GUSTARÍA SABER DE QUÉ SEXO ES QUIÉN SE METE CONTIGO

P.11 ¿Es un chico o una chica quien se mete contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NO SE METEN CONMIGO	UN CHICO	UNOS CHICOS	UNA CHICA	UNAS CHICAS	CHICOS Y CHICAS	TODO EL MUNDO
Me ignora/n (pasan de mí o me hacen el vacío)	1	2	3	4	5	6	7
No me deja/n participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7
Me pone/n mote que me ofenden o ridiculizan ...	1	2	3	4	5	6	7
Habla/n mal de mí	1	2	3	4	5	6	7
Me esconde/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompe/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roba/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pega/n	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosa/n sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obliga/n a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

ESTA PREGUNTA ESTÁ RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO

P.12 ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea.

	No se meten contigo	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
No me dejan participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me insultan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Hablan mal de mí	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me esconden cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me roban cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me amenazan solo para meterme miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIEN
HABLAS Y QUIÉN INTERVIENE CUANDO SE METEN
CONTIGO

P.13 ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?

Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.

- No se meten conmigo 1,
Con mis amigos o amigas 2,
Con mi familia 3,
Con los profesores 4,
Con nadie 5,

P.14 ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?

Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.

- No se meten conmigo 1,
Algún amigo o amiga 2,
Algunos chicos o chicas 3,
Un profesor o profesora 4,
Alguna madre o padre 5,
Algún otro adulto 6,
No interviene nadie 7,

AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ TE HAS
METIDO CON ALGÚN COMPAÑERO

P.15 ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	1	2	3	4
No le dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo mote que le ofendan o ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, pedirle que me haga las tareas, pedirle que me dé las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

P.16 Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE, ¿qué hacen tus compañeros?

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- No me meto con nadie 1
Nada 2
Me rechazan, no les gusta 3
Me animan, me ayudan 4
Tienen miedo 5

P.17 ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o compañera?

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- Me meto para cortar la situación si es mi amigo 1
Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo 2
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros) 3
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo 4
No hago nada, no es mi problema 5
Me meto con él, lo mismo que el grupo 6

P.18 ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterte con alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- No me he metido con nadie 1
Una o dos veces 2
Algunas veces 3
Casi todos los días 4

P.19 ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo?

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- No sé lo que hacen 1
No hacen nada porque no se enteran 2
Algunos intervienen para cortarlo 3
Castigan a los que agreden 4

DATOS DE CLASIFICACIÓN

P.20 Dime, por favor, con quien vives

Rodea con un círculo la respuesta correcta

- Con tus padres 1
Con tu padre 2
Con tu madre 3
Con tus abuelos 4
Con otros familiares 5
En otra situación 6

P.21 ¿Cuántos hermanos/as sois incluyéndote tú?

Anota número total de hermanos/as

_____ hermanos/as

P.22 ¿Y qué posición ocupas?

Anota si eres el 1º, 2º, 3º, 4º, etc. Hermano/a

Soy el _____ hermano/a

P.23 ¿Me puedes decir quién es en tu hogar el cabeza de familia? (Entendiendo por cabeza de familia la persona que aporta el ingreso principal al hogar)
Rodea con un círculo la respuesta correcta.

Mi padre 1
Mi madre 2
Otra persona 3

P.24 ¿Me puedes decir los estudios que tiene tu padre y tu madre?

Rodea con un círculo la respuesta correcta

Nivel de estudios:	Padre	Madre
-No sabe leer (analfabeto).....	1	1
-Sin estudios, sabe leer.....	2	2
-Estudios Primarios incompletos (Preescolar)	3	3
-Enseñanza de Primer Grado (EGB 1ª etapa, Ingreso, etc.) (Estudió hasta los 10 años).....	4	4
-Enseñanza de 2º Grado/1º Ciclo (EGB 2ª etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc.) (Estudió hasta los 14 años).....	5	5
-Enseñanza de 2º Grado/2º Ciclo (BUP, COU, FP1, FP2, PREU, Bachiller Superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc.)....	6	6
-Enseñanza de 3º Grado (Esc. Universitarias, Ingenierías Técnicas/Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, Tres Años de Carrera, etc.).....	7	7
-Enseñanza de 3º Grado Universitario (Facultades, Esc. Técnicas Superiores, Licenciados, etc. realizados todos los cursos).....	8	8
-No sabe/No contesta	9	9

P.25 ¿En cuál de estas situaciones laborales se encuentra tu padre y tu madre?

Rodea con un círculo la respuesta correcta

	Padre	Madre
-Trabaja	1	1
-Parado	2	2
-Jubilado	3	3
-Busca primer empleo	4	4
-Estudiante	5	5
-Sus labores/ama de casa	6	6
-No sabe/No contesta	9	9

P.26 ¿Tu padre trabaja por cuenta propia o ajena?

Rodea con un círculo la respuesta correcta

-Cuenta propia..... 1 → ¿Tiene empleados a su cargo?
-Sí..... 1 ¿Cuántos? _____
-No..... 2
-NS/NC 9

-Cuenta ajena..... 2

ANOTA LA OCUPACIÓN DE TU PADRE DETALLADAMENTE:

P.27 ¿Tu madre trabaja por cuenta propia o ajena?
Rodea con un círculo la respuesta correcta

-Cuenta propia..... 1 → ¿Tiene empleados a su cargo?
-Sí..... 1 ¿Cuántos? _____
-No..... 2
-NS/NC 9

-Cuenta ajena..... 2

ANOTA LA OCUPACIÓN DE TU MADRE DETALLADAMENTE :

A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR:

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

PROVINCIA:

TAMAÑO DE HÁBITAT:

MUNICIPIO:

COLEGIO:

Este centro es...

-Público 1

-Privado 2

CONTROL DE CAMPO

Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	